

Modelos Pedagógicos

de formación docente en la Universidad de Costa Rica.
Precisiones, historia y desafíos.

Departamento de Docencia Universitaria - Escuela de Formación Docente - Universidad de Costa Rica



**Modelos pedagógicos de formación docente
en la Universidad de Costa Rica. Precisiones,
historia y desafíos.**

**Mónica Arias Monge, Susan Francis Salazar,
Patricia Marín Sánchez.**

**San José, Costa Rica. Departamento de
Docencia Universitaria - Escuela de Formación
Docente - Universidad de Costa Rica 2011**

Primera edición: 2012

Diseño y diagramación: Carlos Picado

**Prohibida la reproducción total o parcial. Todos
los derechos reservados.**

Índice

CAPITULO 1

*Modelos pedagógicos para la formación docente:
Precisiones teórico conceptuales.*

Mónica Arias Monge / Susan Francis Salazar

7

CAPITULO 2

*Revisión, análisis y discusión de los modelos pedagógicos:
Evidencias y vacíos*

Mónica Arias Monge

19

CAPITULO 3

Hacia la reconfiguración de los modelos pedagógicos de formación docente

Susan Francis Salazar

29

CAPITULO 4

*Reflexión sobre la experiencia en la construcción de un modelo pedagógico de formación
para docentes universitarios: El modelo del Departamento de Docencia Universitaria.*

Patricia Marín Sánchez

40

CAPITULO 5

Desafíos para la formación docente universitaria

Mónica Arias Monge

Susan Francis Salazar

Patricia Marín Sánchez

50

Prólogo

La formación universitaria no es una tarea fácil para ningún grupo de formadores. Las instituciones universitarias, como instancias de Educación Superior, enfrentan el problema de la conformación articulada de sus cuerpos académicos, a partir de la diversidad de disciplinas de las que provienen sus profesores, y esta es una tarea que requiere la inversión de tiempo y pensamiento para ajustarse a las características particulares de cada institución.

Dado el alto nivel académico de estas instituciones, se espera que quienes se desempeñan en ellas tengan las competencias para realizar su trabajo del más alto nivel, pero esto no es necesariamente el caso para todas las experiencias; no por falta de interés de los académicos sino por falta de la orientación pedagógica que se requiere. Como todo trabajo, el quehacer académico universitario se aprende cuando se hace la tarea, y no existen recetas aplicables a las diferentes situaciones que enfrentan los docentes, por lo que el perfil de un buen docente universitario no sólo toma en cuenta los saberes y capacidades propias de las disciplinas, sino que requiere un conocimiento pedagógico coherente con la naturaleza de la disciplina y con los perfiles profesionales que se aspira formar en las carreras universitarias.

Este libro recoge las reflexiones teóricas y metodológicas de un grupo de académicas universitarias que han dedicado tiempo y esfuerzo al estudio crítico de la temática de la formación docente universitaria. Es importante resaltar el cuidado que han tenido las autoras por dejar claro que, los problemas vinculados a esta temática no se resuelven con unas cuantas técnicas didácticas. El problema es mucho más complejo y para ello se requiere del análisis

crítico y profundo de parte de cada docente para llegar a entenderse a sí mismo, desde el punto de vista del lenguaje y los conceptos que utiliza para referirse a esta actividad en el ámbito de una disciplina particular; como a sus habilidades de comunicación para establecer vínculos afectivos que motiven a los estudiantes a aprender de las temáticas que se les proponen a lo largo de sus carreras universitarias.

El libro está organizado en capítulos. Los mismos se estructuran partiendo de los aspectos más generales sobre los que requieren reflexionar los docentes universitarios, en torno a los modelos pedagógicos en los que le dan sentido a su quehacer docente, para lo cual requieren: precisiones teórico – conceptuales, identificación de vacíos que presentan diversos modelos pedagógicos, hasta llevar al lector a encontrarse con un modelo particular que a lo largo del tiempo ha logrado conformar el Departamento de Docencia Universitaria, de la Universidad de Costa Rica; dejando abierto el camino, como todo buen libro, para que los lectores sigan pensando, al plantear un capítulo final de desafíos para la formación docente universitaria.

La expectativa que se deja ver de las autoras es que los lectores se adentren a una temática que requiere discusión, pero que para ello se requiere contar con una estructura de argumentación e información de base para poder sustentar los argumentos que se utilicen al tomar una posición pedagógica, cualquiera que sea. Es a partir de discusiones estructuradas e informadas como se podrán establecer diálogos académicos productivos que lleven a la conformación de comunidades universitarias que superen el mundo de los dadores de clases, para construir

espacios pedagógicos de alto nivel donde, de cada disciplina científica se explote su potencial pedagógico intrínseco que la caracteriza como modelo de pensamiento crítico.

Se invita a cada lector interesado por esta temática a que se adentre en el libro, escriba sus reflexiones conforme avanza, y que esas reflexiones las comparta en sus círculos académicos; de manera que el libro sirva de base para abrir nuevos espacios de diálogo en los ámbitos universitarios, que conduzcan al mejoramiento permanente del quehacer docente, pero sobre todo a la realización plena de cada docente y estudiante involucrados en procesos de formación universitaria

Dr. Gilberto Alfaro Varela

Académico universitario

Modelos pedagógicos para la formación docente: Precisiones teórico conceptuales.

Mónica Arias Monge
Susan Francis Salazar

Precisiones, Imprecisiones y arbitrariedades conceptuales en educación.

Abordar en el análisis de la formación docente las perspectivas teóricas y metodológicas, orientaciones, enfoques y modelos, por un lado y la educación, la pedagogía y la formación docente, por otro, implica discurrir por el lenguaje por las cuestiones epistemológicas y teleológicas, en las que se originan una multiplicidad de precisiones, imprecisiones y arbitrariedades conceptuales.

En primer lugar porque discurrir por el lenguaje comprende transitar por el origen, por las relaciones, por las definiciones, por las formas de interpretar y por las formas de comprender las palabras en una cultura, y por tanto en unas determinadas prácticas y experiencias. Es en estas prácticas y experiencias en donde el lenguaje es un proceso elíptico e infinito de objetivación-subjetivación (valoración-interpretación) en el que se crean y recrean significados y sentidos, y en donde es ineludible la relatividad y arbitrariedad de lo que se puede expresar (Steiner, 2001).

En segundo lugar, porque las consideraciones epistemológicas advierten de la existencia y surgimiento de distintas teorías del conocimiento orientadas al entendimiento de enunciados y prácticas, entre las que se puede reconocer divergencia, congruencia e incertidumbre en la configuración de argumentos, y en donde, todo argumento en el que se sustenta el significado y sentido de un concepto, es provisional, cuestionable y reconfigurable en cada “realidad”

(Zuluaga et al., 2003). Y porque las cuestiones epistemológicas de lo educativo, remiten a la configuración y activación de campos conceptuales, de lo pedagógico en convergencia con otras disciplinas del conocimiento, desde las cuales poder preguntar, indagar e investigar desde diversos enfoques (Maristizabal y Magnolia, 2004), y desde los cuales se suscita una teorización inacabada.

En tercer lugar, porque las consideraciones teleológicas sugieren que todo enunciado o práctica nunca es completamente original, está adscrito a una concepción ética, ideológica y funcional de lo educativo. Es decir, en la función del lenguaje, las ideas dominantes de una época, mediante la persuasión se convierten en ideas universales, y por tanto válidas para todos (Ricoeur, 2009). Incluso, como señala Benjamín (2007) toda idea al margen de las ideas universales, es originada como respuesta a una idea dominante. De manera que siempre habrá ideas universalizadas y otras que replican, por lo que nunca podrán consolidarse en una misma idea, abriendo el espacio de las divergencias y de las convergencias.

En definitiva, el panorama de los posibles significados y sentidos, oscila por una multiplicidad y pluralidad de conceptos inacabados, en donde se pueden presentar disensos y ambigüedades, pero también consensos y concreciones. Por lo que referirse a las precisiones, imprecisiones y ambigüedades conceptuales, comprende necesariamente, reconocer como dimensiones de análisis de los enunciados, de las prácticas y de las experiencias,

la lingüística, la epistemología y la teleología, para poder nombrar, interpretar y comprender, pues como dice Jedlowski: “En la tensión hacia el sentido se da una tensión hacia la verdad: inalcanzable y sin embargo aquella por la que su pregunta sirve para cuestionar lo existente, y abrir de nuevo lo posible” (2008, p. 177).

Dado lo anterior, este análisis requiere ubicar los discursos en el tiempo y en el espacio en el que acontecen, y que a la vez debe distanciarse con el propósito de abrir el reconocimiento de las posibilidades de creación y recreación de otros discursos (Zemelman, 1998; Depaepe, 2009). De forma que las aproximaciones conceptuales deben entenderse como líneas de apertura en múltiples dimensiones de significación y de sentido de lo educativo.

Educación, pedagogía y formación docente.

Desde el punto de vista etimológico, los términos enseñar, educar y formar se originan en el latín¹ y en su significado todos referían a una acción y a un efecto, que implica “dar algo a alguien que no lo posee” (Larrosa y Skliar, 2011, p. 133); por lo que con frecuencia se han utilizado y se utilizan indistintamente en los discursos, como si se tratara de sinónimos.

Arendt (1995), manifiesta que toda acción, ya sea de educar o formar, se da en una trama de relaciones humanas, urdida de palabras y de actos, por lo que toda acción representa un comienzo, un conflicto de intenciones y de voluntades, y por consiguiente todo efecto es impredecible e irreversible. Pero en contraste toda acción tiene la cualidad de hacer y mantener la promesa, como una forma de establecer en la

inseguridad del futuro puntos de seguridad, que permiten la continuidad de las relaciones de los seres humanos.

Acciones en las que se origina ese proyecto de humanidad en el que se constituye la experiencia de estar entre y con los demás, y en donde “dar algo a alguien que no lo posee” tiene diferentes implicaciones en la configuración del significado y sentido de lo que se ofrece como educación y formación (Frigeiro, 2006) En este sentido, el núcleo constitutivo de la educación se origina en la acción en la que se suscitan las relaciones de mediación entre objetos y sujetos, ya que educar es proyectar el mundo para el sujeto (Francis , Jober y Villamor, 2012).

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208)

En este sentido, educar alude a una acción orientada al desarrollo de las facultades intelectuales, físicas y morales, para el ejercicio de la vida en el Estado. De manera, que refiere a una acción de naturaleza antropológica manifiesta en las posibilidades de la condición humana, a una acción de naturaleza social expresada en un sistema de interacciones

¹ *Insignare, educare, formare*

afectivas e identitarias, y a una acción de naturaleza política proyectada en un proceso en el que se planifican metas y trayectorias (García Carrasco y García Del Dujjo, 1996; García Carrasco, Muñoz Rodríguez y Francis Salazar, 2011). Por lo que la educación puede orientarse a la opresión, al control y a la reproducción social, pero también a la libertad, al derecho y a la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas (Freire citado por Jarvis, 1989).

Por otro lado la formación se asume como correlato de educación pues, por medio de ésta, se espera que las personas “lleguen a ser”, trasciendan su ser original: “Sólo a través de la formación podrá superar su génesis natural y acceder entonces a un segundo nacimiento, a otro tipo de naturalidad que le proporcionará lenguaje, costumbre, tradición, cultura, (...)” (García, 2006, p. 73). La acción de formar, alude originariamente a una relación constituyente y configuradora de la palabra, sujeta a los preceptos de verdad, virtud y belleza, desde la que se posibilita la composición y transformación de la experiencia humana (Larrosa, 1996).

Desde esta concepción se asume a la educación como una acción de naturaleza comunicativa, en la que se suscitan procesos recursivos de interpretación y comprensión, como una acción de carácter cognitivo en la que acontece un proceso de reflexión, que involucra las facultades humanas del pensamiento, de la voluntad y del juicio, y también como una acción de representación subjetiva y singular de la experiencia (García Carrasco y García Del Dujjo, 1996).

La experiencia enseña a reconocer lo que es real. Conocer lo que es, es pues, el auténtico resultado de toda experiencia y de todo querer saber en general. (...) Reconocer lo que es, no quiere decir aquí conocer lo que

hay en un momento, sino percibir los límites dentro de los cuales hay todavía posibilidad de futuro para las expectativas y los planes; o más fundamentalmente, que toda expectativa y planificación de los seres finitos es a su vez finita y limitada. La verdadera experiencia es así experiencia de la propia historicidad. (Gadamer, 1977, pp. 433-434).

No obstante, es fundamental aclarar que en algunos casos la palabra formación, se ha reducido a tecnicismos que impiden ver su potencial y su incidencia ética en el ámbito educativo. En efecto, el sentido de la formación como se comprende en algunos espacios educativos institucionalizados, la propone como un proceso restringido a una función de transacción de lo que se debe “saber - hacer - ser”, cuando en realidad la formación como concepto y acción alude a un proceso vital, propio de los seres humanos en el cual construimos las posibilidades del ser. (Venegas, 2004)

La formación es el punto de partida de una reflexión, de un diálogo y de una renovación permanente de la acción educativa, que implica memoria, proyección, práctica, selección y descarte, creación y construcción, de actitudes, capacidades y de conocimientos (Jedlowski, 2008), en la interacción de un diálogo infinito en el que se discurre continuamente a la curiosidad. Es un modo específico de lo humano para dar forma a las disposiciones y capacidades mediante la experiencia formativa que es de naturaleza ascendente. Como proceso humano, ocurre en la interacción, en la intersubjetividad, con el otro: es el punto de mediación entre la verdad y los seres humanos constructores de verdades (García, 2006, p. 173).

Por lo que es en la educación y en la formación, donde se originan las preocupaciones sobre la disposición e intención de la acción, la cual no es

mera casualidad o espontaneidad, porque son parte de un proceso intencionado, reflexionado, consistente y proyectado en una o varias direcciones que no son del todo previsibles (Ranciere, 2003), precisamente porque están inmersas en todo lo humano.

En consecuencia, los conceptos de educar y formar advierten de una red de categorías en las que todos los términos se intersignifican, y hacen que sea necesario y posible interrogar acerca de la intención de una acción, ya sea para preguntar acerca de lo que se proyectaba hacer de antemano, ya sea para caracterizar la manera libre o forzada como se actúa o actuó (Ricoeur, 2009, p. 21). De forma, que la posibilidad y la necesidad de interrogar sobre las intenciones, los motivos, los autores, las circunstancias, las interacciones y los resultados de la acción; hacen que la educación y la formación se constituyan como objetos y acontecimientos de estudio de la pedagogía.

Si bien es cierto, el término pedagogía es de origen griego y refería a la guía y acompañamiento de los niños, estaba vinculado a los conceptos de educación y de formación, los cuales le precedían como acciones de incorporación cultural (García Carrasco et al., 2011). Es decir la guía y el acompañamiento remitían al hecho educativo, como punto de partida de todo cuestionamiento y de llegada de toda resolución (Bedoya, 2005).

En la actualidad, el significado de la pedagogía afronta la imprecisión y la polisemia, por la misma razón que la formación: su tendencia a tecnificarse. Por lo que la discusión y el análisis actual desestiman y reducen la pedagogía a un espacio de trayectos formales y encuadrados, y no se comprende en un marco de interacciones interculturales, en las que se configuran los criterios de discursos y acciones, o sea, la pedagogía es toda búsqueda intencional de transformar las consciencias intelectivas de los otros (Francis, 2005)

La pedagogía como disciplina de estudio, indaga, reflexiona y sistematiza las prácticas educativas y formativas, desde diferentes estatutos epistemológicos y metodológicos, y desde los que se generan históricamente, debates y relaciones; en donde se ha suscitado un tránsito de la mayéutica, a la escolástica, al método científico y a la reflexión e investigación como ámbitos de teorización.

Estatutos epistemológicos y metodológicos en la desviación y constitución de la pedagogía como disciplina.

Los estatutos epistemológicos y metodológicos, aportan criterios de legitimación, integración y sistematización teórica, en la constitución de distintos campos del conocimiento, entre ellos el de la pedagogía, orientando la explicación y comprensión de los sujetos, de las relaciones y de los problemas de la educación y de la formación (Velázquez, 2005).

Orientaciones epistemológicas y metodológicas, en las que tradicionalmente subyace la dualidad cuantitativa – cualitativa, dominante - alternativo, tradicional - emergente y, positivista – fenomenológica según sea el autor. Si bien es cierto, no es única de la educación, es pertinente reconocer que su divergencia, se origina en el posicionamiento de diferentes escuelas filosóficas, desde las que se privilegia un criterio u otro de verdad; y que en la pedagogía se han reflejado y se distinguen como cuatro enfoques diferentes: positivista-tecnológico, fenomenológico-interpretativo, socio-crítico y comunicativo-crítico (Sandín Esteban, 2003; Herrán, Hashimoto y Machado, 2005)

El enfoque positivista, enfatiza en la concepción de ciencia del empirismo y del racionalismo, en donde se concibe el hecho educativo desde la premisa objetiva de relaciones de causa y

efecto, al margen de los significados atribuidos por los sujetos, que desde la noción de ciencia de la naturaleza, disgrega las relaciones entre sujetos, instituciones y acontecimientos, y en donde se procede mediante la utilización de un método fundamentado en la observación, la experimentación, la generalización, la predicción y el rigor (Velázquez, 2005).

En este enfoque la pedagogía tiene un papel instrumental, en el cual el criterio dogmático de la verdad, es superado por el criterio de verdad aportado por el método científico, que sirve como fundamento en la formulación de las teorías de las ciencias de la educación. Por lo que el papel instrumental de la pedagogía, deviene de la necesidad de apoyarse en otras ciencias sociales, como la sociología y la psicología, para establecer los marcos teóricos y metodológicos, que le dan estatus de ciencia aplicada (Velázquez, 2005). Es decir, el método científico se constituye en un procedimiento de resolución de problemas relativos al mundo y a los sujetos que lo habitan.

Bajo este enfoque, la educación está adherida a una concepción de la didáctica, entendida como la metodología hipotética, de procedimientos y de técnicas ordenadas, para el logro racional, eficiente y eficaz de los objetivos de aprendizaje. Así mismo, está adherida a una concepción curricular, entendida como la jerarquización y discriminación ordenada y fragmentada de contenidos, en secuencias lineales y rígidas (Zuluaga et al., 2003).

Las perspectivas cualitativas del estatuto epistemológico de la pedagogía, emergen de la necesidad de interpretación y comprensión de la acción educativa. Así, el enfoque fenomenológico-interpretativo, concibe la educación como un fenómeno de interacción social, en el que los criterios de interpretación y comprensión, son construidos, comunicados

y enseñados por los sujetos (Velázquez, 2005); y en donde se procede desde métodos hermenéuticos y etnográficos.

Si bien es cierto, en este enfoque, se restituye la perspectiva humanista y la subjetividad en la construcción del hecho educativo, la pedagogía no constituye una disciplina del conocimiento por sí misma, porque está estrechamente vinculada a la filosofía idealista e historicista (Maristizabal y Magnolia, 2004) y a las prácticas metodológicas de la antropología.

El enfoque socio-crítico, concibe la educación desde una perspectiva dialéctica praxológica, identificando y liberando el potencial de transformación de los sujetos, en la que se procede mediante la investigación, a la revisión histórica, ideológica y analítica, y a la transformación de las prácticas como medio de emancipación y de proyección de la acción educativa (Carr, 1996).

En este enfoque, la pedagogía se construye en contextos específicos y participativos de concientización, a partir de la lectura política permanente de la enseñanza, de la escuela y de la sociedad, y de la articulación y reflexión entre teoría y práctica, formando elipses de experiencias de resistencia, desobediencia y transformación de la estructura de las relaciones sociales y de los sujetos (Giroux, 1997).

Aspectos y condiciones que plantean una ruptura con las teorías de las ciencias de la educación, y específicamente con la teoría curricular de carácter técnico y con la instrumentalización de la didáctica, a partir del reconocimiento del discurso pedagógico (Maristizabal y Magnolia, 2004).

Finalmente, el enfoque comunicativo-crítico se origina en las teorías postmodernistas y deconstruccionistas (Pérez, 2004), supera el

dualismo cuantitativo y cualitativo, y concibe la educación desde una perspectiva dialógica comprensiva, en la que se procede a la lectura del discurso, reconociendo las relaciones sujeto-objeto y la interacción normativa y descriptiva entre sujetos y sistemas. Es decir, que se conoce la educación como una acción subjetiva e intersubjetiva.

Por lo que en este enfoque, la pedagogía está vinculada a los conceptos de comunicación y mediación, como discurso en interacción (Van Dijk, 2002), desde el que se reconocen el respeto de la diferencia y de la singularidad de los sujetos, un cierto relativismo compartido, la flexibilidad de las premisas teóricas, y se orienta a la interpretación y comprensión compleja de las acciones educativas (Morin, 1999).

De forma que el discurso en interacción, refiere a los enunciados y las prácticas que originan la acción educativa y formativa, en la que se configura el conocimiento como un proceso metódico y en relación con otras disciplinas, y el saber como el producto de una experiencia reflexionada (Zambrano, 2002).

En efecto, estos enfoques no representan un desarrollo unívoco de la pedagogía, pero si advierten de la inseparabilidad de los estatutos epistemológicos y metodológicos, en los que se fundamenta la desviación y constitución de la pedagogía como disciplina del conocimiento y del saber. Además, porque en definitiva, refieren en el desarrollo a diferentes contextos y tradiciones de una comunidad científica, a un proyecto de sociedad y de sujeto expresado en un modelo pedagógico, en el que se establecen las relaciones entre teoría, práctica y sujetos de la formación.

Aproximación a los modelos pedagógicos de formación.

La pedagogía como disciplina de conocimiento y de saber, se ocupa de la elaboración y desarrollo de teorías y de prácticas para la acción formativa, argumentadas desde distintas representaciones y contextos, y que como señalan Flórez (1994) y García Carrasco (1996), aluden de forma reiterativa e imprecisa a paradigmas o modelos.

En muchos casos no se trata de un término bien definido, sino tan sólo de un recurso dialéctico, para advertir que se ha elaborado una representación conceptual, sobre un campo o conjunto de problemas de educación a la que se atribuyen pretensiones de verdad. El recurso, a esos términos, modelo o paradigma, se justifica primariamente, porque en el centro del discurso se encuentra un armazón de imágenes, que esquematizan el entendimiento superficial, o en primera instancia, del real estado de cosas² que se describe, o la naturaleza global de los procesos que se pretenden desentrañar; no se trata de una mera copia figurativa, sino de la elaboración simbólica de un constructo mental de conceptos articulados a partir de rasgos de la realidad, considerados como identificativos y relevantes. (García Carrasco & García Del Dujjo, 1996, p. 37).

Por lo tanto, los modelos pedagógicos son marcos de referencia normativos y estructurales, que permiten a una comunidad, aproximarse sucesivamente a una “realidad” formativa, de forma ordenada, y coherente.

De forma que estas representaciones, proporcionan los marcos de diseño en términos de organización, planificación, gestión, desarrollo, y evaluación de la formación

2 *Nota de García: No se debe olvidar que la expresión “estado de cosas” es, en el lenguaje coloquial, una expresión general que alude a sistemas y fenómenos, naturales, personales o sociales, que cambian en el tiempo. No es una expresión fiscalista.*

(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2002); ya que los modelos pedagógicos establecen las pautas, en las que discurrirá la formación, al proponer nociones, fundamentos y estrategias, que consideran el contexto, las finalidades, los sujetos, los recursos económicos y materiales, el contenido y el tiempo.

En segundo lugar, son una representación conceptual de los significados y sentidos atribuidos a la educación y a la formación, porque son configuraciones lingüísticas y simbólicas, que se suscitan como resultado de un proceso de descripción y de un procedimiento heurístico, en el que se destruyen y se construyen otras interpretaciones (Ricoeur, 2009), con la finalidad de tener el dominio de los enunciados y de las prácticas en una “realidad”. Es decir, se constituyen como referentes teóricos de una comunidad que se ha apropiado de unas determinadas formas de interpretación y de comprensión de la acción y del proceso de formación.

En tercer lugar, son una representación epistemológica y metodológica del discurso pedagógico, porque definen los criterios desde los que se concibe, se conoce y se procede en una “realidad” articulando un sistema de proposiciones teóricas y prácticas de los procesos de formación (Ayuste González y Trilla Bernet, 2005). Por ello, el aporte de Fourez (2000) queda significativamente articulado a la idea anterior: los modelos son más bien, aproximaciones sucesivas a la realidad con capacidad de contextualización, con intencionalidades expresas y posibilidad de ser utilizadas.

Asumen los posicionamientos con respecto a los objetos y sujetos de la pedagogía y la forma en la que se constituyen los procesos formativos (Maristizabal y Magnolia, 2004). Así como, las relaciones entre conocimiento y saber,

enseñanza y aprendizaje, poder y autoridad, instituciones y sujetos de la formación.

En este sentido, los modelos pedagógicos pueden considerar los aportes de diferentes estatutos epistemológicos y metodológicos. Por lo que pueden proporcionar representaciones diferentes, similares y complementarias; así como líneas de apertura y de originalidad permanente de significación y sentido de la formación.

En cuarto lugar, los modelos pedagógicos son marcos de referencia para la reflexión, el análisis y la investigación de acciones formativas pasadas y futuras (De Zubiría, 1994), desde los que pueden propiciarse nuevas teorizaciones. Es decir, constituyen referentes para el cuestionamiento y apertura de líneas de continuidad de los discursos pedagógicos.

Por lo tanto, las taxonomías, categorías y repertorios en los que se definen, varían según la conceptualización y los criterios de demarcación de las distintas teorías y prácticas de la educación.

Cada modelo teórico de formación docente, articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias, y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permiten comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos (Tardif, 2004, p. 159).

En definitiva, aunque son representaciones de la proyección de una realidad, no configuran teorías, prácticas y acciones concretas, absolutas y estáticas, porque precisamente su propósito es aportar un marco de discusión, configuración, proyección y transformación sobre los procesos formativos.

La pertinencia de un modelo pedagógico de formación docente.

La formación de docentes se considera un ámbito de relevancia política e institucional, que comprende:

- Un proceso personal de requerimientos personales de adquisición, aprendizaje y desarrollo.
- Un proceso histórico cultural, en donde el docente se forma reflexionando sobre el pasado, considerando la experiencia y preparando el futuro.
- Un proceso institucional y social que se suscita en un sistema de regulaciones y relaciones, que obedecen a la intencionalidad institucional de una función educativa, en el marco de unas determinadas necesidades y expectativas sociales.
- Un proceso de comunicación, de mediación y de relación subjetiva e intersubjetiva de conocimientos y saberes.
- Un proceso de investigación, donde se estudian propuestas teóricas y prácticas, orientadas a mejorar conocimientos, destrezas y disposiciones, para actuar como docente (Tardif, 2004).

De manera, que la formación de docentes, se conceptualiza y desarrolla en una multiplicidad de dimensiones y procesos, que permiten al docente atender problemáticas y desarrollar

acciones formativas, según diferentes modelos y tendencias.

En consecuencia, la formación de docentes no puede delimitarse o fraccionarse en enunciados y prácticas inconexas de los contextos educativos, dado que la naturaleza de lo que se enseña y aprende, configura la naturaleza de lo que se aprende y se enseña, como un discurso social y como una acción intencional y reflexiva (García Carrasco y García Del Dujjo, 1996), y que por tanto, permite contar con una fundamentación teórica y práctica. La noción de formación docente, discurre más bien, en la articulación, integración, comprensión y análisis de una serie de experiencias vitales que son significadas tanto por otros como de quienes se forman.

En las grandes generalizaciones, estas dos vertientes, se nombran de distinta manera: la una se llama ciencia y la otra, tecnología. Más adelante veremos que ambas van del brazo, pero por el momento quedémonos con la presunción vulgar, que una cosa es decir que se investiga y decir lo investigado, y otra muy distinta estar inmerso en la situación concreta y tener que actuar. Una cosa es escribir Pedagogía y otra enseñarla; más aún, una cosa es enseñar Pedagogía a docentes de Lengua, por ejemplo, y otra enseñar Lengua. (García Carrasco y García Del Dujjo, 1996, pp. 11-12).

De manera que la pertinencia de un modelo pedagógico de formación docente, se argumenta en la necesidad y posibilidad de disponer de orientaciones y procedimientos razonados y razonables de reflexión y actuación pedagógica. Es decir, de referentes normativos, descriptivos, referenciales y representativos, que constituyan una elaboración simbólica de conceptos y teorías a partir de una “realidad”³ en un momento

³ *Entendiendo que la realidad no es única y definitiva, y que depende del posicionamiento ontológico y epistemológico que se asuma.*

concreto (García Llamas, 1999) y desde el que se proyecta sobre una nueva “realidad”.

Por lo que resulta importante anotar, que un modelo pedagógico de formación está ligado y es definido con base en los requerimientos y necesidades sociales, a los referentes históricos, al sustento teórico disciplinar y a una concreción práctica. Por una lado, con los requerimientos y necesidades sociales porque está en diálogo con otras disciplinas y con los fenómenos humanos, dado que el discurso pedagógico se dirige a pensar las cuestiones políticas, económicas y sociales, y a proponer dispositivos de interrogación y argumentación (Zambrano leal, 2006).

En segundo lugar, con los referentes históricos, porque no surgen en el vacío, sino como parte de la historia de las ideologías, y por tanto con la pretensión de un sujeto “idealmente” formado (De Zubiría, 1994). Referentes históricos que constituyen una alternativa de situación y de comprensión de la práctica docente actual, en un horizonte donde confluyen el pasado y el futuro, en la búsqueda de escenarios “ideales” que permitan construir y reconstruir los modelos de formación.

En tercer lugar, con el sustento teórico disciplinar, porque es desde ahí, donde se construyen los tejidos conceptuales y metodológicos, que sirven de base para la reflexión y la investigación. Es decir, donde el conocimiento pedagógico tiene dos vertientes: la investigativa, donde el conocimiento construye conocimiento, y la tecnológica, donde el conocimiento permite dirigir la acción o la resolución de una situación concreta.

Así los tejidos teóricos, procuran precisar aquello sobre lo que recae la acción o aquello sobre lo que se proyecta una acción, y que se interpreta como objeto de estudio. Y que como ya se ha señalado, el objeto de estudio, es punto de partida y meta hacia la que discurre el quehacer “pedagógico”, en busca de problematización, intervención y proposición en el acto formativo (Maristizabal y Magnolia, 2004). Y donde, el campo de conocimiento, se construye partiendo de criterios, supuestos y concepciones del sujeto y de las instituciones, de la “realidad” y de los componentes del proceso de formación.

Y por último, con la concreción práctica, con la que se interroga y se buscan respuestas a la “realidad” en la que se actúa; ya que actuar implica tener en consideración todos los elementos que configuran el contexto, el estudiante, la cultura que propone los patrones de acción y los instrumentos que amplifican y median la acción. En tanto la actuación, implica una reflexión continua e insondable en busca de sentido en lo acontecido (Van Manen, 2003)

Finalmente, es importante aclarar, que contar con un modelo pedagógico de formación docente, permite disponer de un referente conceptual, de carácter ontológico, epistemológico y metodológico, de significación común y pública, desde el cual poder cuestionar y desentrañar los problemas, los procesos y las vías de acción, y que como ya se ha señalado, no implica la adopción de un arquetipo aislado de la reflexión y de la experiencia. Este modelo será de significación común y pública, porque permiten a quienes participan construir social y subjetivamente, acciones coordinadas, integradas y consistentes.

Más allá de un proceso instrumentalizado, de establecimiento de pautas y cronogramas, los modelos pedagógicos de formación, suponen reconocer las intencionalidades, las disposiciones

históricas y contextuales y la posibilidad de concreción. Por lo anterior, no es posible recurrir solo a argumentos técnicos, para establecer las rutas y experiencias que constituyen el modelo, más bien, supone articular visiones y proyectar acciones epistemológica, ontológica y metodológicamente coherentes.

Bibliografía

Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

Ayuste González y, & Trilla Bernet, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de educación*, 336, 219-248.

Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía: Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Benjamín, W. (2007). *Obras. Libro II. Vol I*. Madrid: Abada.

Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.

De Zubiría, J. (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Fundación Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera.

Depaepe, M. (2009). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.

Flores Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw.

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

Francis, S. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente*. Obtenido en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf Francis Salazar, S.

Francis, S., Jober, G., y Villamor, P. (2012). Especificidad de la función docente. Relaciones entre conocimientos temáticos y conocimientos pedagógicos. Temas relevantes en teoría de la educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Frigeiro, G. (2006). Acerca de lo inenseñable. In C. Skliar & G. Frigeiro (Eds.), Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires: Del Estante.

Gadamer, H. G. (1977). Verdad y método I. Salamanca: Sígueme.

García Carrasco, J. y García Del Dujjo, A. (1996). Teoría de la educación I: Educación y acción pedagógica. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Carrasco, J., Muñoz Rodríguez, J. M. y Francis Salazar, S. (2011). Aspectos antropológicos implicados en una teoría de la educación. Temas relevantes en teoría de la educación. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Llamas, J. L. (1999). Formación del profesorado. Necesidades y demandas. Barcelona: Praxis.

García, M. D. (2006). México: Castellanos editores.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.

Herrán, A., Hashimoto, E y Machado, E. (2005). Investigar en educación.

Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas. Madrid: Dilex.

Jarvis, P. (1989). Sociología de la educación continua y de adultos. Madrid: Roure.

Jedlowski, P. (2008). Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbio. Roma: Carocci.

Larrosa, J. (1996). Literatura y formación (Vol. 2a). Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. y Skliar, C. (2011). Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Maristizabal y Magnolia. (2004). Pedagogía y currículo. Relaciones por esclarecer. Revista electrónica de la red de investigación educativa, 1.

Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma-reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa. Buenos Aires: Nueva visión.

Pérez, A. (2004). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

Ranciere, J. (2003). El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.

Ricoeur, P. (2009). Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades. Buenos Aires: Prometeo.

Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.

Steiner, G. (2001). Interpretar es juzgar. Obtenido en: <http://www.enxarxa.com/CGT/recursos/biblioteca/STEINER%20Interpretar%20Es%20Juzgar.pdf>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Van Dijk, T. (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Lenguajes escribanía*, 5, 5-22.

Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. Barcelona: Idea.

Velázquez, I. (2005). Una aproximación al mapa disciplinar de la pedagogía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35-2.

Zambrano Leal, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. *Revista Educación y Pedagogía*, 18.

Zambrano, M. (2002). *L'art de les mediacions* (Textos pedagógicos). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Zemelman, H. (1998). Sujeto, existencia y potencia. barcelona: Anthropos.

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, A., Saenz, J. y Alvaréz, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Revisión, análisis y discusión de los modelos pedagógicos: Evidencias y vacíos

Mónica Arias Monge

Un punto de partida para el análisis y la discusión.

El presente capítulo, se fundamenta en los diversos estudios reflexivos que el Departamento de Docencia Universitaria ha realizado desde distintas experiencias de asesoría pedagógica, en las que se analizan los modelos pedagógicos de formación, en la Universidad de Costa Rica, con el propósito de abrir cuestionamientos y diálogos para nuevos desarrollos. Pues como ya se ha señalado, un modelo pedagógico surge como parte de la historia y del progreso en la reflexión de los discursos y de las prácticas de una comunidad académica.

Por lo que resulta oportuno remitirse a la historia, a los referentes conceptuales, teóricos, metodológicos, y a las prácticas, para identificar y reconocer evidencias y vacíos del discurso pedagógico, que permitan orientar la configuración de teorías. Ya que como menciona De Zubiría (1994) la comprensión de un modelo pedagógico, implica reconocer las huellas que sirven como fundamento para la reflexión y la investigación, y como marco de referencia para interpretar y comprender implicaciones, limitaciones y alcances.

Revisión y análisis de los modelos pedagógicos de formación docente.

El origen del modelo: Instrucción.

Para referirse a la configuración de los modelos pedagógicos de Formación Docente, en la Universidad de Costa Rica, es fundamental remitirse a la evolución histórica de la Facultad de Educación.

La Universidad de Costa Rica fundada en 1940, tuvo como referente para la creación de la Facultad de Pedagogía, a la Escuela Normal de Heredia, dedicada a la formación de docentes en magisterio.

La característica de institución terciaria que tenía la Escuela Normal de Costa Rica desde 1937, año en el que se dio una reforma a su estructura y organización, fue la razón por la que, al fundarse la Universidad de Costa Rica en 1940, se incorporó a ella con el estatuto de Escuela de Pedagogía, según consta en el Decreto 362 del 26 de agosto de ese año (Viquez, 1988, p. 2).

La Facultad de Pedagogía, era la encargada de extender títulos universitarios de Profesor de Enseñanza Primaria, mientras que la Escuela de Ciencias, era la encargada de extender los títulos de profesor en Ciencias Biológicas y en Ciencias Físico-Químicas; y la Escuela de Letras extendía los títulos de profesor en Geografía e Historia, y de Castellano y Literatura (Consejo Universitario, 1941).

Por lo que la Facultad de Pedagogía, atendía la formación de maestros de enseñanza primaria, bajo el modelo instructivo de la escuela francesa graduada por niveles del Siglo XIX, en la que el estudio de la pedagogía estaba intrínsecamente ligado a la instrucción de la infancia (Muel, 1981). Mientras que la formación de otras disciplinas era impartida desde la concepción específica del estudio de cada disciplina.

El pragmatismo y las ciencias de la educación: Enseñanza y aprendizaje.

En el año 1954, la Facultad de Pedagogía cambió su nombre por Facultad de Educación, al recibir el encargo de formar a los profesores de Segunda Enseñanza, y asumir todas las cátedras de carácter pedagógico (Consejo Universitario, 1954). “Una lucha importante de la Facultad de Educación se dio en 1954, cuando se logró que la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Costa Rica, aceptara la condición de Facultad de Educación de la que fuera Escuela de Pedagogía y que, además, emitiese los títulos de profesorado para la segunda enseñanza” (Viquez, 1988, p. 7).

Así que, con la Reforma Universitaria de 1957 y con la creación de la Ley Fundamental de Educación (Asamblea Legislativa, 1957), -que es hasta la actualidad la que establece el fundamento jurídico del sistema educativo costarricense y de la organización curricular- se establece la estructura organizativa y académica con la que se le otorga a la Facultad de Educación la competencia de la enseñanza... como objeto de estudio.

Por lo que en Costa Rica, el modelo instructivo de la escuela francesa del Siglo XIX, empezó a verse influenciado por el desarrollo del pragmatismo norteamericano, en un intento por conceder a la enseñanza el estatus de ciencia y en donde el método científico establecía el criterio de verdad y otorgaba preponderancia al concepto de currículo normativo, equiparándolo al concepto de pedagogía (Zambrano Leal, 2006).

Las ciencias de la educación y las teorías comportamentales: Enseñanza y aprendizaje.

En 1973, en el Tercer Congreso Universitario, se reflexionó y se propuso como premisas de un “nuevo” modelo pedagógico, la formación humanística a cargo de la Escuela de Estudios Generales, la formación profesional docente, la formación de la disciplina específica y la formación de la didáctica específica, considerando los aportes de las teorías psicológicas (Ugalde, 2011).

De manera, que el modelo de enseñanza de los años cincuenta, sesenta y principios de los setenta, transitó a un modelo, caracterizado por la fragmentación disciplinar en la formación de la cultura general y de la especialización, por la separación entre teoría y práctica y por la categorización de los sujetos de aprendizaje según niveles de desarrollo biopsicológico. (García Llamas, 1999), lo que derivó en una serie de modificaciones y reformas, en términos organizativos, estructurales y curriculares, como lo fue el principio de departamentalización definido en el Estatuto Orgánico.

La Universidad de Costa Rica está constituida por facultades, escuelas, departamentos, secciones, sedes regionales, estaciones experimentales, centros e institutos de investigación y servicios administrativos y técnicos, ubicados en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio y en otras regiones que fuesen escogidas por la Institución para el mejor cumplimiento de sus funciones (Consejo Universitario, 1977)

Bajo este principio la Facultad de Educación queda organizada en tres unidades académicas: Escuela de Orientación y Educación Especial, Escuela de Administración Educativa y la Escuela de Formación Docente. Esta última, asume la formación de docentes en preescolar, primaria, secundaria y capacitación universitaria, para lo cual se crean los Departamentos de Educación Primaria y Preescolar, Educación Secundaria y Docencia Universitaria.

En este período, como consecuencia de los cambios en el modelo, se dan transformaciones de orden curricular como: las reformas de los planes de estudio de primaria con énfasis en ciencias, matemáticas, estudios sociales e idioma; y la modificación de los planes de estudio de los profesorado en enseñanza secundaria, creándose los grados de bachillerato y licenciatura. De forma que los planes de estudio definían un ciclo de cursos de humanidades, cursos de tronco común para las carreras de preescolar, primaria y secundaria, los cursos del núcleo pedagógico para el caso de secundaria, cursos diferenciados para cada carrera y los cursos de servicio, con los que se ofrecía formación en cualquier otra disciplina del conocimiento, distinta de la pedagogía, pero que era pertinente al proceso de formación docente.

En el caso del Departamento de Docencia Universitaria, tendría a cargo la oferta del curso de Didáctica Universitaria, dirigido al profesorado de la Universidad de Costa Rica, según lo dispuesto en el artículo 10 del Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente (1975). En este sentido, es pertinente anotar que aunque la naturaleza de su función

es la formación docente, la naturaleza de sus prácticas y desarrollos han sido distintos, por lo que serán abordados posteriormente.

En 1989 la Vicerrectoría de Docencia formaliza la organización de las carreras compartidas en enseñanza.

Son carreras compartidas en la enseñanza de..., aquellas que se ofrecen bajo la responsabilidad conjunta de la Escuela de Formación Docente y cada una de las siguientes escuelas: Artes Plásticas, Artes Musicales, Lenguas Modernas, Filología, Lingüística y Literatura, Psicología, Historia y Geografía, Filosofía, Biología, Física, Química y Matemática (1989)

De manera que se formalizó la competencia sobre la formación docente como ámbitos de desarrollo académico. No obstante, en ese año la normalización no implicó cambios significativos en el modelo comportamental-tecnológico que venía siendo aplicado desde la década de los años setenta.

En definitiva, estos cambios tuvieron implicaciones epistemológicas, en tanto se asumía el conocimiento de lo educativo desde una concepción que fragmentaba y dividía el conocimiento: la enseñanza del aprendizaje, la formación humanista de la formación profesional y la formación profesional de la formación específica; y en donde el todo representaba la suma de las partes y no la articulación de conocimientos.

Los cambios en la concepción epistemológica de los objetos de conocimiento, también propiciaron cambios en la comprensión de los sujetos de la educación, desplazando la atención de los sujetos enseñantes, centrando la atención en los sujetos aprendices, reforzando el campo de la argumentación y práctica educativa en las teorías psicológicas del aprendizaje (García Carrasco y García Del Dujo, 1996). Es decir, se asumía la comprensión del sujeto de aprendizaje, desde una perspectiva de desarrollo biopsicológico y se restaba importancia a los aspectos pedagógicos, antropológicos y sociológicos del desarrollo humano (Rodríguez Arrocho, 2000).

Ciencia y pedagogía: Formación docente

El primer lustro de la década de los años noventa fue un período de reflexión sobre la acción pedagógica, con las “Jornadas de Reflexión de la Escuela de Formación Docente” en 1993 y 1996. Producto de estas actividades de reflexión se desarrollaron una serie de procesos de conceptualización y evaluación de la Formación Docente, de los que se destacan los siguientes resultados:

En primer lugar, la conceptualización de la formación docente, como un intento de armonización, pues como bien señala Venegas (2005) la conceptualización es compleja dependiendo de la época, de las tendencias ideológicas, de las cuestiones semánticas y subjetivas que se consideren en la delimitación.

La formación docente es el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológico y pedagógico,

que permite analizar la complejidad de la práctica docente y la educación como proceso histórico social. Este proceso permite no sólo elevar la calidad académica del profesor universitario, sino también la formación de los futuros educadores, para que se conviertan en investigadores de su propio quehacer profesional, con el propósito de lograr la transformación de la práctica educativa en una praxis constante y congruente con la relectura de la realidad (Consejo Asesor Ampliado, 1996).

En segundo lugar, los “Fundamentos del proyecto pedagógico” (Alpizar, Hernández, y Fallas, 1998), el cual se cimentaba en una experiencia colectiva de reformulación de principios, desde el que se buscaba proponer las líneas teleológicas, epistemológicas y los esquemas metodológicos y estratégicos para la formación docente.

Los “Fundamentos del proyecto pedagógico” definían la pedagogía como elemento articulador y vertebral de la formación docente y procuraban consensuar el quehacer académico en docencia, investigación y acción social, con los siguientes lineamientos en la formación de docentes:

- Se asume que la preparación inicial le da las bases requeridas para la enseñanza en ese campo y que el docente debe estar en constante actualización mediante participación en investigaciones, seminarios, talleres y encuentros.

- El desempeño del formador tiene un gran impacto en la preparación de los futuros docentes, no solo por los objetivos que persigue y los contenidos que desarrolla sino también por el efecto “reproductor” o de “modelaje” que su desempeño genera.
- La labor del formador no debe concretarse sólo en la labor docente, sino que debe atender y articular también la investigación y la acción social, como medio para desarrollar una actividad académica actualizada que se nutra y produzca nuevo conocimiento y en correspondencia con las necesidades y demandas sociales.
- Los procesos complementarios de preparación de los formadores deben posibilitar el conocimiento y la identificación con la institución formadora, así como la relación de ésta con las demandas educativas y sociales. Por lo tanto deben permitir la profundización del conocimiento de la realidad educativa, socioeconómica, política y cultural del país.
- Los procesos de formación de formadores, deben organizarse y desarrollarse con base en proyectos de investigación, que posibiliten el estudio y el desarrollo de la pedagogía en sus diferentes tendencias y campos específicos.
- Los procesos de preparación complementaria se inician con los de reclutamiento, selección e inducción a la docencia. Los dos primeros, deben

basarse en un perfil claro del docente que se requiere, según las necesidades de la unidad académica.

- Al formador recién contratado, tanto de manera interina o en propiedad, debe ofrecérsele un proceso de inducción que le permita ubicarse en el quehacer general de la Universidad, de la Escuela y de su curso en particular (Alpizar et al., 1998).

En tercer lugar, las evaluaciones del núcleo pedagógico realizadas por Carvajal, Quesada y Molina (1999) y Fallas, Castro y Carvajal (1999), las cuales procuraron aportar las directrices curriculares congruentes con los principios pedagógicos propuestos en los “Fundamentos del proyecto pedagógico”, se reencontraban con una comprensión de lo educativo, en términos de las teorías tecnológico comportamentales dominantes en los años setenta, como se evidencia en las orientaciones del enfoque metodológico y evaluativo para el rediseño curricular, que se exponen a continuación:

- Congruente con los principios psicopedagógicos y curriculares.
- Estrategias y procedimientos que permitan desarrollar la relación permanente entre teoría y práctica, reflexión y acción; para la construcción de conocimiento para comprender y transformar la realidad.
- Experiencias de simulación y micro enseñanza.

- Construcción individual y social del conocimiento.
- Posibilitar los aprendizajes en el tratamiento didáctico de la disciplina de especialización.
- Estrategias didácticas que garanticen a los alumnos ejercitarse en el saber ser, saber hacer y saber vivir (Fallas et al., 1999).
- Necesidad de vinculación entre teoría y práctica. Así como, la integración de metodologías de investigación.
- Necesidad de establecer vinculación y coherencia entre docencia, investigación y acción social (2005a) (2005b).

Y en último lugar, los informes de investigación de Chacón (2005a) en los que se señala algunos aspectos importantes de orden curricular pero que tienen implicaciones en la definición del modelo pedagógico:

- Planes de estudio fragmentados: Cursos de humanidades, cursos de tronco común compartidos por preescolar, primaria y secundaria, cursos del núcleo pedagógico en el caso de enseñanza secundaria, cursos diferenciados para cada carrera y cursos de servicio ofrecidos por otras unidades académicas.
- Planes de estudio que fragmentan conocimiento científico, tecnológico y social
- Inconsistencia entre los planes de estudio y los perfiles profesionales
- Inconsistencia entre currículo y didáctica.
- Necesidad de identificar enfoques teóricos que permitan definir vías de integración del conocimiento.

De manera, que con estas conceptualizaciones y evaluaciones se da una transición en la comprensión del objeto de estudio, centrado en el aprendizaje y en los sujetos aprendices, a una concepción distinta y nueva, en la que se otorga preponderancia a la formación, como una acción humana y en la que convergen diferentes posicionamientos ontoepistémicos, y a los que resulta pertinente referirse como una forma de dilucidar los argumentos teórico conceptuales y metodológicos, que caracterizaron al modelo propuesto en la década de los años noventa.

En primer lugar, la consideración de la pedagogía como un campo del saber humano en constante construcción, que problematiza el acto educativo, incorporaba al modelo de formación docente la comprensión de la pedagogía como disciplina del conocimiento.

...cuando nos introducimos en el estudio de la Pedagogía: estamos ante estados mentales y ante teorías científicas. Lo que proponemos que no se olvide es que en el acto de estudiar Pedagogía se dan dos componentes ontológicamente relevantes: las teorías científicas que se estudian y los hechos que tienen lugar en el acto mismo de estudiar tales teorías. Ambos son componentes

fundamentales del acontecimiento pedagógico que tiene lugar (García Carrasco y García Del Dujjo, 1996, p. 25)

En segundo lugar, la consideración de la educación como un proceso histórico social, describía al modelo de formación docente en el marco del enfoque socio-crítico, en donde la realidad es construida por los sujetos, como parte de un proceso dialéctico de revisión histórica (Zuluaga et al., 2003). “Ya que es necesario que la educación sea más que una mera transmisión de conocimientos y que adquiera y ejecute su función primordial que es la de liberar al hombre” (Fonseca, 1999, p. 308).

De manera que la búsqueda de la emancipación se orientaba, mediante la investigación, como proceso para transformar las prácticas, lo que inscribía el modelo en lo que García Llamas (1999) ha denominado la orientación social reconstruccionista, en la que se concibe la formación como una actividad crítica y de construcción social, y en donde el docente reflexiona críticamente sobre la práctica y el contexto en el que se realiza, con el propósito de facilitar el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan del acto educativo.

En tercer lugar, la alusión a la complejidad de la práctica, describía el modelo de formación docente en el marco de la teoría de sistemas y de la teoría de la complejidad, desde donde se propone la concepción y conocimiento de la realidad como un todo, y no de forma fragmentaria, y como una forma de dar sentido a las prácticas y a la vida de las personas (Cardenas y Rivera, 2004).

De forma que el modelo que se proponía consideraba el encuentro de los abordajes socio – crítico y comunicativo – críticos, en el desarrollo de capacidades críticas y prácticas transformadoras. Por lo que estas consideraciones implicaban importantes cambios en términos de estructura curricular y del abordaje didáctico para poder superar la concepción educativa de los años setenta.

Evidencias y vacíos para abrir el diálogo.

La argumentación configurada en un modelo pedagógico, como ya se ha mencionado, es siempre una representación abierta a nuevas formas de interpretar y comprender el discurso pedagógico; por lo que a continuación se señalan las evidencias y vacíos que surgen de la revisión y del análisis:

1. Un modelo pedagógico de formación docente, fundamentado en el pragmatismo y el desarrollo de las ciencias de la educación, consolidado en la normativa y estructura del sistema educativo costarricense, y que por lo tanto, impone una visión de ciencia positivista en la explicación y proyección de los procesos educativos.

Panorama normativo y estructural en el que emergen necesidades y desafíos, que proponen la reflexión sobre los aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales, tecnológicos y culturales, para el logro de la coherencia del marco contextual, con la configuración de un modelo pedagógico de formación docente.

2. La sujeción del modelo pedagógico a un modelo de universidad pública y humanista, pero centrado en el conocimiento, en la especialización y en la regulación, y que en el devenir del Siglo XXI demanda apertura y flexibilidad (Manzano y Torrego, 2009).

Por lo que resulta indispensable, la revisión y conceptualización de los principios y valores del proyecto educativo, a la luz de lo dispuesto en el Estatuto Orgánico. Así como la revisión y reconsideración de los criterios académicos, que deben dotar de flexibilidad a la institución en términos de estructura orgánica y de gestión y producción de conocimiento.

3. La consideración de los estatutos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía, en donde la incorporación en los enunciados de nuevas perspectivas y enfoques, debería reflejarse en el andamiaje de otras formas de pensar y desarrollar los procesos de formación.

En este sentido, persiste la dualidad cuantitativa–cualitativa, en la que predomina la concepción de ciencias de la educación y la sujeción a los modelos pedagógicos de orientación tecnológico comportamental, y en donde, el conocimiento legitima el orden establecido entre objetos y sujetos de la formación, entre conocimiento pedagógico y conocimiento de otras disciplinas, y entre investigación, docencia y acción social.

Así mismo, porque el modelo pedagógico se ha configurado con los aportes

epistemológicos y metodológicos desarrollados por el discurso pedagógico mundial, como marcos de referencia y actuación para la explicación, interpretación y comprensión de la formación docente, y que en el contexto local, se abren a la dispersión inherente de la traducción, y que invitan a la revisión, configuración y proposición de marcos teóricos y metodológicos contextualizados y propios.

4. La Imprecisión en la armonización teórico conceptual y metodológica derivada de los modelos y tradiciones académicas, que abre vacíos fundamentales en la interpretación y comprensión de los enunciados de conceptos como pedagogía, currículo y didáctica; y por tanto, en la articulación práctica del modelo pedagógico.

Por lo que, en el entendido que la pedagogía, el currículo y la didáctica se requieren mutuamente como elementos fundamentales y mediadores de los procesos formativos, el modelo pedagógico de formación docente debería considerar las siguientes dimensiones: La dimensión estrictamente pedagógica que refiere a la definición de un perfil socioprofesional, y a la articulación y armonización de un marco epistemológico, metodológico y axiológico. La dimensión curricular, que refiere a la pertinencia de la organización de asignaturas que articulen la integración de los objetos de conocimiento de la pedagogía. Y La dimensión didáctica que refiere a la concreción metodológica de la teoría y de la práctica educativa.

Evidencias y vacíos, con los que quizás podría abrirse y motivarse la reflexión y el diálogo permanente sobre los modelos pedagógicos de formación docente, considerando las formas de aproximación a los estatutos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía en Costa Rica; los supuestos y criterios particulares sobre la relación entre los objetos y sujetos de estudio de la formación docente; teoría y práctica; conocimiento y experiencia; saber docente y saber disciplinar; los mecanismos de desarrollo social y singular; las relaciones y mediaciones disciplinares en el ámbito pedagógico, curricular y didáctico; las relaciones entre sujetos, instituciones y contexto; la ética de la docencia y las implicaciones del pensamiento y de la acción pedagógica.

Finalmente, es pertinente señalar, que un modelo pedagógico de formación docente, es y debe ser necesariamente una construcción permanente y socializada, en la que se requiere tiempo y espacio de profundización discursiva, sobre los hallazgos, evidencias y vacíos que aquí se presentan.

Bibliografía

Alpizar, S., Hernández, A. C. y Fallas, M. (1998). Fundamentos del proyecto pedagógico. San José: Escuela de Formación Docente. UCR.

Asamblea Legislativa. (1957). Ley 2160 Fundamental de Educación. San José: Gobierno de Costa Rica.

Cardenas, M. y Rivera, J. (2004). La teoría de la complejidad y su influencia en la escuela. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, 9.

Carvajal, C., Quesada, M. y Molina, Z. (1999). Orientaciones técnico curriculares para el proceso de revisión del núcleo pedagógico. San José: Escuela de Formación Docente. UCR.

Consejo Asesor Ampliado. (1996). Conceptualización de la formación docente. San José: Escuela de Formación Docente.

Consejo Universitario. (1941). Acta de la sesión: 41.07-07 San José: Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario (1954). Acta de la sesión extraordinaria n° 0132. tomo 10, folio 417. San José: Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario (1975) Acta de la sesión 2689-17. Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente. San José: Universidad de Costa Rica.

Consejo Universitario (1977). ACTA de la sesión 2356 San José: Universidad de Costa Rica.

Chacón, S. (2005a). Acercamiento paradigmático de la autoevaluación como investigación. Actualidades Investigativas en Educación, 5.

Chacón, S. (2005b). Caracterización de un proceso de autoevaluación. De lo técnico a lo investigativo. Actualidades Investigativas en Educación, 5.

De Zubiría, J. (1994). Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos. Bogotá: Fundación Merani. Fondo de publicaciones Bernardo Herrera.

Fallas, L., Castro, J. y Carvajal, C. (1999). Informe de la comisión evaluadora del núcleo pedagógico. San José: Escuela de Formación Docente. UCR.

Fonseca, E. (1999). La formación de maestros para un nuevo modelo de educación básica. In A. Gurdián (Ed.), Política social y educación en Costa Rica. San José: UNICEF.

García Carrasco, J., & García Del Dujjo, A. (1996). Teoría de la educación I: Educación y acción pedagógica. Salamanca: Universidad de Salamanca.

García Llamas, J. L. (1999). Formación del profesorado. Necesidades y demandas. Barcelona: Praxis.

Manzano, V. y Torrego, L. (2009). Tres modelos para la universidad. Revista de Educación, 350.

Muel, F. (1981). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. In J. Varela & F. Álvarez Uría (Eds.), Espacios de poder. Madrid: La piqueta.

Rodríguez Arocho, W. (2000). Una aproximación histórico cultural a la revolución cognocitiva de cara al nuevo milenio. Educere, 27-2.

Ugalde, J. (2011). Reunión Exdecanos de la Facultad de Educación.(Manuscrito no publicado) San José.

Venegas, M. E. (2005). El Concepto de Formación en la Ley Fundamental de Educación de Costa Rica y en sus Raíces en el Pensamiento Pedagógico de Occidente. Universidad de Costa Rica, San José.

Vicerrectoría de Docencia. (1989). Resolución 4379-89. San José: Universidad de Costa Rica.

Viquez, J. (1988). Antecedentes, desarrollo, organización y funcionamiento de la Facultad de Educación. San José: Facultad de Educación. UCR.

Zambrano leal, A. (2006). El concepto pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión. Revista Educación y Pedagogía, 18

Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, A., Saenz, J. y Alvaréz, A. (2003). Pedagogía y epistemología. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.

Hacia la reconfiguración de los modelos pedagógicos de formación docente

Susan Francis Salazar

Introducción

Pensar en modelos pedagógicos para la formación docente, establece como imperativo la consideración del contexto del desarrollo humano. Lo anterior porque el personal docente, que se pretende formar, cumplirá una misión antropológicamente necesaria: contribuir con el desenvolvimiento de la cultura. En efecto, la docencia se concreta en una tarea de apoyo para que otros puedan adquirir aquellas capacidades necesarias, según las disposiciones que establecen las comunidades y la sociedad. Porque esta actividad no es unilateral y supone la interacción con otros que cuentan con potencialidades y definiciones propias, la labor docente no puede reducirse a un transmisionismo de información ni mucho menos a un entrenamiento.

Dada la naturaleza de la función docente para la sociedad, en la actualidad, nadie niega el valor y significatividad de su formación. Los discursos oficiales y formales subrayan la urgencia de contar con perfiles de alto nivel para quienes desarrollan esta tarea, por ello no es gratuito encontrar el tema de Formación Docente como uno de los Elementos fundamentales para la educación según la UNESCO¹. En este sentido, la discusión y debate en este ámbito lanza importantes argumentos para preocuparse por revisar y dinamizar la transformación de los programas formales de formación docente.

1 Ver www.unesco.org

Por ejemplo, el debate de la necesidad de la formación previa para ser docente, señala varios temas como capacidades requeridas para ser docente, el dominio del conocimiento de la materia certificado por un grado universitario, el dominio pedagógico, entre otros. Aún ante el acuerdo de una posición ética, que acepta la tarea docente como una complejidad de naturaleza profesional e intelectual, Schwille, Dembélé y Schubert, manifiestan que un grupo importante piensa que "... no hay evidencia significativa de que tales capacidades son, de hecho, bien desarrolladas en extensos programas de formación previos al desempeño docente, más que en un buen diseño de programa de entrenamiento." (Schwille, Dembélé, y Schubert, 2007, pp30)

Sin embargo, la última idea parece olvidar, que la tarea docente no es una función técnica susceptible de ser adquirida posterior a una serie de actividades de entrenamiento, al contrario, supone desarrollar una capacidad intelectual, que le permita articular diferentes elementos personales, disciplinares y pedagógicos, para el logro de capacidades de pensamiento en otros. Supone capacidad de recrear procesos de comunicación y de reestructuración de saberes, para que otras personas puedan encontrar significatividad en ellos y lograr aprenderlos. Implica procurar la formación, como proceso de trascendencia de las potencialidades humanas: "...no es un mero procedimiento de lectura, ni una simple técnica, ni una actividad aislada de

los seres humanos, es la estructura fundamental de nuestra experiencia de la vida...” (Gadamer citado por García P., 2006). Ser docente no es una tarea técnica.

Situado como uno de los temas fundamentales en la discusión de política educativa, la formación docente trasciende los diálogos que operan en la base de la planificación y organización de programas de cursos, talleres y prácticas, para establecer un espacio de análisis crítico del papel docente, y por tanto, de la configuración de nuevos trayectos de formación, que se basen en una lectura crítica de los contextos y los desafíos actuales. Las instituciones formadoras surgen, como espacios de discusión fundamental, para analizar las reconfiguraciones necesarias en la formación docente. Reducir a programas de entrenamiento, significa minimizar el saber pedagógico a un conjunto de tecnicismos y didactismos, que no contribuyen con la comprensión de la función formadora, que le concede la sociedad a la figura docente.

Este capítulo, se ocupa por ello, de brindar un conjunto de argumentos para pensar y repensar los procesos actuales de formación y reconfigurar modelos pedagógicos de formación docente, a partir del valor social de la educación y la consustancialidad de lo pedagógico a la labor docente, además de aportar planteamientos adicionales acerca del modelaje y la sistematización como trayectos formativos, que procuran pensar la educación en el marco de una comunidad de pensamiento pedagógico.

Valor social de la educación: el valor de los modelos

Posiblemente nadie en la actualidad, niega el valor social de la educación. No obstante esta

realidad, se requiere precisar en la necesidad de revisar la incidencia del perfil docente en la comprensión que éste tiene de su papel social, pero a la vez, cómo esta comprensión se proyecta en la sociedad de diversas maneras. Ramón Flecha señala:

La misma promoción formativa destinada teóricamente a conseguir la democratización cultural suele estar aprisionada dentro de la dinámica sistémica que hegemoniza nuestros principales recursos educativos, encajonando el mundo de la vida (1997, p. 64).

Esta afirmación establece como punto de partida que la dinámica que subyace a las prácticas educativas parece enfrentarse a un restringido e inflexible proceso de desarrollo. Advierte además, que la cotidianidad al inscribirse en dicha dinámica, pierde la capacidad de significatividad para la cultura. Más adelante Flecha agrega que: “El proceso de burocratización y academicismo no se limita al sistema escolar; también está presente en los propios participantes y profesionales del resto de prácticas culturales” (1997, p. 64).

De tal manera que todos los elementos que confluyen en la dinámica educativa, se articulan promoviendo determinadas facetas y condiciones que se concretan en enfoques diversos. Flecha (1997) establece el academicismo como enfoque distintivo de la escuela, no obstante, existe acuerdo en recientes trabajos que dicha condición no se ha superado y son pocos los ejemplos de prácticas educativas diferentes (Mañú y Goyarrola, 2011) (Tardif, 2004). Así mismo, no son pocos los argumentos que señalan que quien ejerce la

docencia, imprime su sello pedagógico desde la visión que ostenta del proceso educativo, lo cual nos permite concluir que la persistencia del academicismo es, entre otras razones, consecuencia del enfoque pedagógico del docente.

¿Cómo surge este enfoque pedagógico? ¿Cómo se instala en la estructura de pensamiento del docente? ¿Cuán potente es este enfoque para servir de fundamento en la toma de decisiones de la práctica educativa? Las preguntas no pueden establecerse como contenidos de cursos de formación, si no más bien, articuladas a la conciencia de la responsabilidad del quehacer docente. En efecto, la necesaria reflexión acerca de la visión de sociedad y de cómo la escuela contribuye en la transformación social, es uno de los elementos que corresponde analizar a la base del modelo pedagógico. No es solo una discusión de la relación teoría – práctica pues nos planteamos cuán consciente es la persona docente de las implicancias de su accionar: los contenidos curriculares no tienen solamente una dimensión conceptual sino también una dimensión ética.

Un ejemplo de lo anterior, que se puede considerar es el papel del libro de texto en el proceso escolar. El desplazamiento de la función didáctica que se otorga al docente, como gestor de criterios de veracidad, queda anulado, toda vez, que se recoloca el libro como única fuente de información para el proceso de aprendizaje. En este caso, ¿qué criterios pedagógicos maneja el docente, como producto de su formación docente, para establecer la función pedagógica más pertinente para el libro de texto?

Los modelos pedagógicos de formación, reconocen esta visión social como eje articulador del conjunto de experiencias educativas para ser docente, pues asumen que su fundamentación y accionar se articulan para gestar una visión de mundo, de sociedad, de ser humano. En la actualidad los modelos de formación pedagógica que asumen los desafíos y demandas contemporáneas, imprimen la necesidad de pensar un ser humano que supera la dualidad mente y cuerpo, para reconocerse como ser en un mundo, en un planeta. Lo anterior implica para cualquier esfuerzo formativo docente, la responsabilidad de dejar de fragmentar las experiencias educativas en nichos cognitivos, por un lado afectivos y éticos y por otro lado psicomotrices. Pensar en romper dicha fragmentación obliga a analizar y repensar las soluciones actuales: adicionando cursos o gestando transversalidades que irrumpen en el diseño preescrito:

La vida de la corporeidad se nos impone a primera vista. La calidad de vida de cada uno depende del modo en que asumimos la corporeidad, de la manera en que respondemos o nos rebelamos contra ella, destruyendo o promocionando la condición corporal mediante la que tenemos acceso al mundo y el mundo accede a nosotros. Vivir bien o vivir mejor, para las culturas y para los individuos, queda asociado en buena medida a la calidad y a la intensidad de la forma en la que se representan sus condiciones de corporeidad y se consiguen satisfacer en el mundo y con los demás (García y García, 2001, p. 155).

Los modelos pedagógicos de formación docente, asumen una visión inclusiva y holística de la

función educativo-formativa en la sociedad, por ello todas las experiencias brindadas en este espacio formativo se entretujan articulada y sistemáticamente para lograr su cometido. No obstante, no puede obviarse que para lograr esa perspectiva, es necesario el conocimiento y análisis profundo del contexto socio-cultural en el cual se inscribe. El personal docente que se forma, será responsable de interpretar críticamente la visión socio-cultural y disponer de capacidad decisoria para orientar los procesos pedagógicos a su cargo, para lograr afrontar el reto educativo de la actualidad: la emergencia del sujeto (Pérez Gómez, 1997).

Los modelos como articulaciones de la acción pedagógica

En el primer capítulo se destaca la noción de modelo como una abstracción con capacidad de proyección en la realidad. Asumir la denominación modelo pedagógico, implica entonces establecer una aproximación sucesiva a la realidad pero desde la significación que brinda lo pedagógico.

Lo pedagógico recrea tres intenciones particulares en el marco de la reproducción y producción cultural: la distribución de formas de conciencia, la regulación y formación de discursos y la transmisión de criterios (Bernstein, 2000) Esta naturaleza de lo pedagógico amplía sustantivamente el radio de su injerencia en el desarrollo humano, pues no la hace susceptible solo de los espacios escolares, sino de toda relación de poder para buscar transformaciones en otros. Tal y como lo sugiere Bernstein (2000) lo pedagógico ocurre en congresos, relaciones de doctores con pacientes, docentes con estudiantes, entre otros, expresamente porque se busca que haya

transformaciones de significaciones culturales. Siguiendo lo indicado en el primer capítulo, esta búsqueda e intervención puede ser desde diversos modelos con bases diversas epistemológicas, ontológicas y axiológicas, pero ante todo supone que lo pedagógico se recoloca como una búsqueda intencional de transformación del pensamiento y de la acción. Siendo así, la acción pedagógica propia de los docentes, genera un significativo grado de poder en la búsqueda de las transformaciones culturales.

La consustancialidad de lo pedagógico en la acción humana, que procura la socialización, sugiere necesariamente revisar cómo se piensa pedagógicamente. Esta tarea sería fundamental como línea articuladora de los modelos pedagógicos de formación docente, que vincularía las nociones de intervención, comunicación, formación, acción y por tanto, mediación y reconstrucción cultural. La construcción de la identidad pedagógica del docente, le exige la capacidad crítica de comprender las interacciones humanas y sus significados (incluyendo cómo se llega a ellos), las condiciones de construcción de la personalidad en el orden socio-cultural y los artificios de deconstrucción y construcción de nuevas realidades.

Sin lo anterior, el docente no podría comprender las rutas expresadas en el “conocimiento oficial” (Bernstein, 2000) y por tanto, sería incapaz de apoyar la construcción de proyectos de vida. Por supuesto, de nuevo nos enfrentamos a que dicha identidad pedagógica proviene de cómo se asume la noción pedagógica y qué significados le damos a su competencia de proceso cultural. No se puede ser neutro, defendemos por tanto,

que el docente es un agente cultural llamado a intervenir para recrear una sociedad justa y capaz de brindar las libertades humanas con respeto y la responsabilidad, de ahí que los modelos pedagógicos de formación requieren construir su enfoque y las maneras de aproximación a la realidad, que les permitirá ser consistentes en la formación de personal docente crítico, analítico, humano y sobretodo, consciente de su identidad pedagógica.

Según Bernstein (1997), la identidad pedagógica se desarrolla en el momento en que la carrera se ancla en una base colectiva. Por ello, según sean los contextos educativos estas identidades se van proyectando. La construcción de la identidad pedagógica sería, en gran medida, la función de los modelos pedagógicos de formación docente. Hasta aquí, lo dicho, no ofrece nada nuevo, lo que parece ser distinto, es que al asumir lo pedagógico de la manera que lo expresa Bernstein, implica no verlo reducido a nociones de prácticas escolarizadas relativas al didactismo. Este indicativo expresa que, la formación pedagógica no se reduce a cursos que, solo ofrecen el instrumental para “dar clase”.

Pensar por lo tanto pedagógicamente establece un tipo de conocimiento y saber, que permite una base moral, teórica y metodológica, para actuar, toda vez que se interviene en procura de la transformación de consciencias. La comprensión de la identidad pedagógica y de las consecuencias éticas del actuar docente, no puede verse como el resultado de experiencias fragmentadas. Más bien, parece necesario, establecer las experiencias, los trayectos, las bifurcaciones, los puntos de encuentro, los nudos, los espacios compartidos para analizar y deconstruir y construir pensamiento pedagógico.

La consecuencia de pensar los procesos de formación docente, solamente desde la ventana del diseño curricular (sin asumir la organización, la gestión y la evaluación curricular), es la visión fragmentaria que se otorga a dichos procesos al establecer su operacionalización solamente a partir de los nombres de cursos y de las relaciones temporales del desarrollo de éstos. Valga tomar en cuenta que los cursos son en sí mismos experiencias formativas, no obstante, requieren conscientemente (yo diría pedagógicamente) articularse para encontrar justo lo señalado al final del párrafo anterior. Los esfuerzos de construir la identidad pedagógica quedan endosados solamente al estudiante, y son pocos los espacios para revisar cuáles son las características de dicha identidad.

El modelaje y la reflexión como mecanismos para romper el círculo vicioso

Ahora bien, para referirse a lo consustancial de lo pedagógico en las prácticas culturales y por ello, en las acciones de formación docente, es claro que es necesario revisar justamente quienes son los responsables de plantear, desarrollar y revisar los modelos pedagógicos de formación docente. Son ellos y ellas los formadores de formadores, los que imprimen su identidad pedagógica en la base colectiva de futuros docentes.

La implicación de los modelos pedagógicos, no supone la estandarización de formas de pensar, sino el esfuerzo por conjugar visiones de mundo con las intenciones formativas y encontrar los fondos y formatos pedagógicos para desarrollar la docencia como tarea inminentemente educativa. Tal y como lo expresa Fourez (2000), los modelos tienen capacidad de contextualización, por lo tanto, requieren

estar siendo revisados constantemente por quienes lo desarrollan y establecer su capacidad en el ámbito de desarrollo cultural. Solo esta característica niega la posibilidad de estandarización. Además los modelos responden a un grupo de intenciones. La base del ideario lleva de nuevo a los responsables del modelo a revisar los propósitos: el para qué de dicho modelo y finalmente, si es plausible su proyección en la realidad.

En las tres condiciones anteriores, Fourez plantea que el desarrollo de modelos tiene a la base una naturaleza comunal. Esto es, la posibilidad de establecer prácticas formativas en un modelo establecido, supone la negociación al interior de una comunidad, en este caso, de formadores de formadores. Quienes participan de la formación docente por tanto, comparten una serie de principios, normas culturales, disposiciones y prácticas previamente negociadas.

Sin embargo en el desarrollo de modelos de formación docente, desde la década de los años 80, se reconocía que el papel de la persona formadora va más allá de transmitir información, al contrario esta se instala como modelo de acción pedagógica:

Pero el problema que en mi opinión es más importante, que caracteriza más la dificultad de la profesión docente y que más difícilmente podrá ser modificado con intervenciones económicas y organizativas es el que llamo «círculo vicioso». El profesor es el único trabajador que pasa sin solución de continuidad de la formación a la profesión; pasa del estado de estudiante a la de enseñante permaneciendo en la escuela.(...) esta legitimación provoca una

espontánea coacción a repetir, a reproducir acríticamente lo que se ha estudiado, tal como se ha estudiado; este impulso tiende a mantener inalterada la escuela y a hacerla fuertemente impermeable a las innovaciones y siempre más lejana de la realidad social que acelera cada día más su necesidad de cambio; esta repetición crea arraigos dogmáticos, seguridades defensivas (...) preocupantes arraigos anticientíficos (Tonucci, 1987, p. 31).

Visto de esta manera, la responsabilidad de quienes diseñan, organizan, gestionan y evalúan los procesos de formación se hace doblemente significativa. Las consecuencias son claramente explícitas en las construcciones y significaciones que se recrean en los futuros docentes. Como lo señala Maturana (1997), las interacciones entre los sujetos producen construcciones conversacionales, que sostienen realidades diferentes, que a su vez, sostienen distintos dominios operacionales. En este espacio, el modelaje de la reflexión y acción pedagógica corresponde a una de las dimensiones fundamentales del aprendizaje del docente, en tanto, los modelos pedagógicos requieren generar experiencias y trayectos para lograr representaciones del conocimiento que aseguren la proyección fundamentada en los procesos formativos.

El modelaje, como categoría formal de los Modelos pedagógico de docentes, desde un marco epistemológico específico y distinto al tradicional, asegura las rupturas del círculo vicioso, porque establece el desarrollo de acciones formativas que conjugan la consciencia y fundamentación pedagógica, porque recrea formas distintas de reflexionar y accionar en el

proceso educativo. El modelaje más allá de una actuación, es el complejo de conocimientos, actitudes y capacidades para generar espacios participativos en los cuales se van entrelazando las conversaciones (significaciones) para transformar las formas de entendimiento y responsabilidades, todas ellas mediante la participación. (Rogoff, 1995).

Modelar, como dimensión pedagógica de la formación docente, reconoce necesariamente que lo pedagógico no se reduce a lo escolar, sino a su capacidad de intervención consciente en el espacio de dinámica cultural.

El saber pedagógico como saber científico: Cómo se piensa científicamente lo educativo

Otra dimensión necesaria de establecer en la reconfiguración de los modelos pedagógicos de formación docente, es la naturaleza científica o no de lo pedagógico. Particularmente los planteamientos conceptuales alrededor de la pedagogía, han definido a ésta, como ciencia que aborda la formación como objeto de estudio en el ámbito de la educación:

La Pedagogía no podría ser considerada nunca como ciencia formal porque no se «inventa su objeto», ya que existen en la realidad procesos y hechos clasificados como educativos o componentes reales del campo de referencia del concepto educación; la Pedagogía ha de ser necesariamente una ciencia fáctica o factual. (García Carrasco y García Del Dujo, 1996, p. 179).

Esta atribución confiere a la actividad pedagógica, por tanto, un velo que necesariamente supera la noción transmisionista y trasciende hacia la consideración de procesos de transformación

y estructuración de información, saberes, actitudes, capacidades para procurar su construcción en otros. No es una ciencia que se orienta por los condicionantes positivistas, si no que su heurística, supone la necesidad de reconocer principios epistemológicos y ontológicos que superan diversos obstáculos para su comprensión.

En este sentido los modelos pedagógicos de formación docente, promueven el pensamiento pedagógico como pensamiento científico, no como una prescripción de acciones, sino como un camino de preguntas, suposiciones, observaciones profundas, reflexiones y reconstrucciones. Más allá de propuestas de causa y efecto, el pensamiento pedagógico promueve la profundización y comprensión de los contextos, reconoce las significaciones entre quienes participan y contrasta y recrea marcos de referencia teórica para explicarse el fenómeno educativo, particularmente el formativo.

Ante este escenario, los discursos acerca del valor de la investigación en la formación docente, han llevado a consideraciones de modelos como el de investigación- acción o bien, al énfasis en los procesos reflexivos. La propuesta de este capítulo va más allá de incluir espacios de experiencia fraccionados como cursos de investigación u otros.

La idea es recuperar, como heurística para la generación del pensamiento pedagógico, la reflexión y la indagación científica como tránsitos particulares en la construcción de la identidad pedagógica. De nuevo los formadores de formadores, surgen como modelos de actuación, pues se convierten en proponentes de trayectos heurísticos diversos y pertinentes

para la comprensión del fenómeno educativo. Si se recupera lo indicado por Tonucci, la clave está en interpelar las realidades a partir de rupturas de lo que parece convencionalmente aceptado. Supone darle a las teorías un espacio que no se defina dogmático sino como artífice de la reflexión pedagógica:

(...) los modelos teóricos como representaciones son objetos, resultado de una construcción, creación negociada y normalizada, para ser utilizada con competencia cuando requiera reconstruir marcos de acción de la realidad, esto es, al reflexionar sobre acciones educativas pasadas y proyectar futuras. (García, Muñoz y Francis, 2011, p. 52).

Esta invitación al uso de teorías como bases de discusión, no propone utilizarlas como mecanismos estáticos, sino como insumos de reflexiones distintas a la reflexión no ilustrada. En sí misma la reflexión, ayuna de interpretaciones conceptuales, no podría dar lugar a propuestas de acción pedagógica como tal. La formación docente, tendrá que hacer un esfuerzo significativo por recrear la forma en las cuales se toman las decisiones en el espacio educativo: ¿qué papel tienen las teorías formales y cuál el de las teorías personales? De comprenderse la visión sistémica de la naturaleza científica de la pedagogía, el resultado de formar pensamiento pedagógico, implicaría el desarrollo de capacidades críticas y analíticas de las realidades educativas, supondría la problematización de las realidades, la hipotetización² a partir del análisis de modelos teóricos, más que la convención popular de la experiencia docente no sistematizada.

2 *Se asume la hipotetización como la búsqueda de respuestas alternativas a la problematización, no como la relación entre variables sino como la propuesta de interacciones y complejidades.*

Los requerimientos, además de establecer pensamiento pedagógico, implicarían la generación de comunidades docentes capaces de sistematizar su experiencia y recrear saber pedagógico como miras a proponer nuevas líneas teóricas de la educación, porque las teorías son convenciones aceptadas temporalmente, como indica Fourez (1997), cuando se agota su capacidad de explicación de las realidades, se sustituye. Quienes pueden generar saber pedagógico, para fundamentar nuevas aportaciones teóricas, tienen posibilidad de sistematizar experiencias educativas, a partir de procesos de reflexión mediados con marcos de referencia diversos.

Las comunidades docentes como espacios de generación de identidad pedagógica: la sistematización del saber pedagógico

Tal y como cierra el apartado anterior, la formación docente podrá gestar espacios comunales que se asuman como espacios críticos de producción teórica. Estas comunidades de docentes, se encontrarán ávidas de capacidades para interactuar e intercambiar conversaciones (simbolizaciones) propias del ámbito pedagógico. Esta generación de plataformas de significados compartidos, contribuye con el fortalecimiento de identidades pedagógicas, consistentes con el modelo pedagógico de formación. Este último aspecto es concebido como uno de los principales desafíos de la formación docente. De nuevo, la fragmentación de la experiencia formativa actual endosa al estudiante la responsabilidad de articularse en comunidad profesional:

Los retos para la formación del profesorado irían aquí en la dirección de socializar a los futuros profesores y a los profesores en

ejercicio en una cultura colaborativa que facilite la autovaloración, el contraste de pareceres y la crítica, sin menospreciar el valor de la soledad. (Montero, 2001, p. 112).

La noción comunal sería acompañada de una capacidad problematizadora, que trasciende la noción de los cursos de métodos y enfoque de investigación, es la recreación de una heurística que como plantea Foucault, establece una crítica geneológica de los problemas educativos, identificando cortes y despliegues temáticos para tratar de responder los interrogantes desde temas y desplazamientos teóricos. (Orozco, 2012).

Los modelos pedagógicos de formación docente, requieren superar la indicación de la investigación como proceso simultáneo a las acciones educativas. Las acciones pedagógicas se entretajan en el proceso de reflexión con la rigurosidad y el tiempo que requieren para lograr su proyección y naturaleza pedagógica. Existen modos habituales de actuar, decidir y comprender que son propios del esquema de la acción educativa, pero el desarrollo del pensamiento pedagógico sugiere profundidad, rigurosidad y la necesaria proyección y fundamentación teórica: “(...) existen diferencias que marcan la distancia entre lo que podríamos llamar el sentido común (doxa) y el tipo de pensamiento que caracteriza la labor científica, al menos como la entendemos.” (Saur, 2012, p. 76).

Plantearnos esta distancia entre el quehacer cotidiano y el desarrollo del pensamiento pedagógico, no exige que la fuente de la problematización pedagógica tenga su asidero en la doxa, pues como lo señala Saur (2012) es

allí donde surge lo social, donde se desarrolla el interés colectivo vinculado con lo educativo y su función social, no obstante, el pensamiento pedagógico crea los criterios de vigilancia epistemológica que permite establecer construcciones de sentido en el marco de la pedagogía.

La actualidad ha mostrado, que las fuentes de las decisiones, en el caso de la mayoría de docentes, no necesariamente reconoce la práctica de la indagación y de la sistematización del saber pedagógico, en su lugar, como lo indica García y García (1996) corresponden con niveles de formalizaciones del ámbito de la calle, aquellas que configuran la estructura simbólica con que los seres humanos tomamos decisiones en la cotidianidad, o bien, en el ámbito de la profesión las cuales se inscriben en la interpretación con que los profesionales educativos asumen cada situación. En ambos casos no se reconoce las organizaciones conceptuales con criterios y reglas epistemológicas propias de la producción pedagógica.

En este sentido, los modelos pedagógicos de formación docente asumen como dimensión fundamental la noción de la Pedagogía, como un espacio de construcción con capacidad potencial para orientarse por medio de criterios epistemológicos, ontológicos, axiológicos y heurísticos, que asumen la naturaleza científica de las producciones de las ciencias sociales. Esta dimensionalidad relativa a la naturaleza del pensamiento pedagógico, propone una reconsideración de los modelos de formación actual, que una vez más, en su fragmentación no procuran esfuerzos de construcción epistemológica del saber pedagógico. El desafío es que todos los componentes de un

modelo pedagógico, correspondan justo con la propia naturaleza de este calificativo: un modelo científico de desarrollo de capacidades y potencialidades.

Consideraciones finales

La reconfiguración de modelos pedagógicos de formación docente propone dos niveles fundamentales:

1. La noción de la contextualización de la función del docente en la sociedad. Más allá de una función instructiva, la docencia es una actividad antropológicamente necesaria para el desarrollo de las potencialidades humanas, pero sobretodo para la constitución de una sociedad, que hoy más que nunca, demanda la observación de la formación humana como un proceso fundamental para el desenvolvimiento de la cultura.
2. La naturaleza pedagógica del modelo no se reduce a la especificidad institucional brindada a la docencia como tarea educativa. En su lugar propone una comprensión de las intencionalidades de transformación en las producciones y reproducciones culturales. Esto implica la necesidad de observar las consecuencias de lo pedagógico más allá de las prácticas escolares y por lo tanto, superar las nociones reducidas de los didactismos como único objeto de lo educativo. Implica también, reconocer los procesos de construcción del sentido pedagógico a partir del modelaje de actuación que proponen los formadores de formadores, como actores productores que comparten los significados que están a la base del modelo pedagógico. Así

mismo, de la construcción de procesos rigurosos de producción, deconstrucción y reconstrucción teórica, a partir de la reflexión y sistematización teórica.

La reconfiguración de los modelos pedagógicos de formación docente, sugiere necesariamente, romper con la idea que son solo mallas curriculares, en su lugar el currículo ofrece procesos diversos para asegurar la naturaleza pedagógica y la capacidad de contextualización que demanda y requiere la formación docente. Observar modelos de naturaleza pedagógica, trasciende el esquema fragmentado de diseños curriculares y ofrece una alternativa de construcción de identidades pedagógicas diversas y pertinentes. La recreación de la investigación como base del desarrollo del pensamiento pedagógico, ofrece la posibilidad de crear la especificidad de la función docente más allá de la suma de partes, propone la articulación de la dimensionalidad del docente.

Bibliografía

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Rowman & Littlefield.
- Flecha, R. (1997). Las nuevas desigualdades educativas. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. Giroux, D. Macedo, y P. Willis, *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 57-82). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Fourez, G. (2000). *La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- García C, J., Muñoz R, J. y Francis, S. (2011). *Aspectos antropológicos implicados en*

una Teoría de la Educación. In J. C. Muñoz (Coord.), *Temas relevantes en Teoría de la Educación* (pp. 45-68). Salamanca: Universidad de Salamanca.

García, J. y García, A. (1996). *Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad Salamanca.

García, M. D. (2006). *Formación Concepto vitalizado por Gadamer*. México: Castellanos Editores.

Mañú, J. M. y Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes: Por una educación de calidad*. Madrid: Narcea.

Maturana, H. (1997). *La realidad: ¿objetiva o construida? I. Fundamentación biológicos de la realidad*. México : Anthropos.

Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires : Homo Sapiens Ediciones.

Orozco, B. (2012). *Problematización en investigación socioeducativa*. In M. Jiménez (Coord), *Investigación educativa: Huellas metodológicas* (pp. 95-120). México: Juan Pablos Editor.

Pérez Gómez, Á. (1997). *Socialización y Educación en la época postmoderna*. In J. Goikoetxea P, J. García P, (Coordinadores), *Ensayos de Pedagogía Crítica* (pp. 45-66). Madrid: Popular.

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

Saur, D. (2012). *De la doxa al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación*. In M. Jiménez (Coord.) , *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 73-94). México: Juan Pablos Editor.

Schwille, J., Dembélé, M., & Schubert, J. (2007). *Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice*. Paris: UNESCO:International Institute for Educational Planning.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.

Tonucci, F. (1987). *Enseñanza-aprendizaje: una antigua relación que hoy tenemos que verificar*. In F. Huarte, *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica* (pp. 24-33). Madrid: Narcea.

Reflexión sobre la experiencia en la construcción de un modelo pedagógico de formación para docentes universitarios:

El modelo del Departamento de Docencia Universitaria.

Patricia Marín Sánchez

Introducción.

Los modelos de formación como construcciones sociales, se conciben a partir del ideal de sujeto que la sociedad requiere y de las necesidades imperantes del momento histórico en que se concretan. En éstos se reflejan los modos de ser, de actuar, así como, los valores que se pretenden inculcar para los profesionales que se forman. Desde este punto de vista, facilitan también la toma de decisiones institucionales y la interacción de la comunidad en escenarios propicios para la construcción de significados.

Este capítulo presenta la experiencia desarrollada por el Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Universidad de Costa Rica, en la construcción de un modelo de formación pedagógica para docentes universitarios. Su diseño parte de un proceso de análisis, discusión y valoración de la actividad docente en el ámbito de la educación superior.

Este proceso conllevó una construcción y reconstrucción de las bases contextuales, epistemológicas, pedagógicas y metodológicas en las que discurre la formación de docentes universitarios, por lo que refleja la complejidad de la formación pedagógica y la diversidad de perspectivas compartidas en el tiempo de validación. Denota también, el pensamiento del equipo de académicos que lo diseñó, así como la síntesis de los modos operantes en el Departamento, la Universidad, el País y otras latitudes.

En este modelo, se articulan una serie de componentes (actores, finalidades, actividades, formas de acción, interacción), dispuestos de tal manera, que al interactuar permiten el logro de la formación pedagógica del docente universitario. El mismo constituye un soporte pedagógico para las acciones formativas que se conciben en el DEDUN, y posibilita la validez, coherencia y pertinencia de las mismas, tal es el caso del Programa de Docencia el cual permite la obtención de un título de Licenciatura en Docencia Universitaria.

Se espera que la experiencia realizada en el diseño de este modelo, permita ofrecer sugerencias para el análisis y debate de la formación pedagógica de docentes universitarios y se constituya a su vez, como referente en la construcción de otros modelos pedagógicos en el ámbito de la docencia universitaria.

La naturaleza del modelo de formación pedagógica para docentes universitarios.

El modelo de formación pedagógica que presentamos, se realizó con la pretensión de aportar una configuración o marco de proyección que explicitara las representaciones de los procesos formativos y los marcos de diseño (García-Valcárcel, 2009) en términos de organización, planificación, gestión, desarrollo, y evaluación de la actividad docente.

El mismo se caracteriza por ser una propuesta, dinámica, flexible, abierta y pertinente a la vida académica de los docentes universitarios, que promueve en todo momento el debate y la reflexión, intercalando experiencias autónomas, de cooperación y de colaboración, que suponen un reconocimiento del docente universitario: sus características, sus modos de construcción del conocimiento y sus criterios de legitimación ante la comunidad académica.

Para la definición de este modelo, se parte del reconocimiento del docente universitario, como una persona que ya es profesional en un área disciplinar, por lo que maneja saberes ya construidos con antelación, que provienen tanto de sus experiencias educativas en el proceso de formación de su área de especialidad, como de las experiencias de vida que haya tenido.

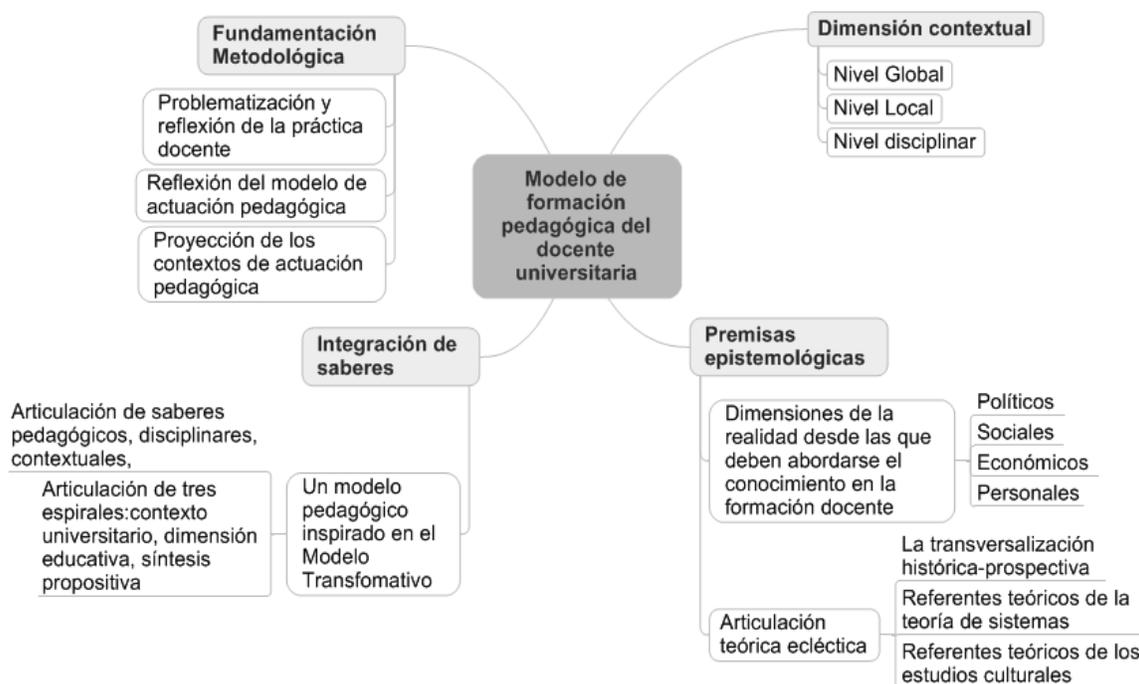
De ahí que, se consideren como elementos interactuantes, el contexto, las finalidades, los sujetos, los recursos económicos y materiales, así como, las dimensiones éticas y deontológicas,

la gestión ambiental, los procesos inclusivos en la educación y sociedad y la interculturalidad, como aspectos fundamentales a tomar en cuenta en cualquier proceso de formación.

Como fundamentos principales de este modelo se tienen; la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998), donde se proponen bases para la formación de profesionales integrales con visión planetaria y las intenciones expresadas en la Misión, Visión y Principios de la Universidad de Costa Rica.

Referentes del modelo pedagógico para la formación de docentes universitarios propuesto por el DEDUN.

La configuración del modelo de formación pedagógica para docentes universitarios, requirió también la consideración de los contextos de desarrollo laboral que coexisten en la universidad. Así como, la determinación de las formas y de los métodos por desarrollar.



Referentes del modelo pedagógico de Formación pedagógica de docentes universitarios del DEDUN

Al respecto, como principales referentes de este modelo se encuentran: la dimensión contextual, las premisas epistemológicas, la articulación de saberes y la fundamentación metodológica. El siguiente esquema representa estos referentes y posteriormente se realiza una descripción más detallada de cada uno de ellos.

Referente contextual.

Este componente asume que las prácticas educativas en la universidad son necesariamente localizadas y se concretan al menos en tres niveles de contextualización, los cuales interactúan entre sí. En primer lugar, se encuentra un nivel de contexto global, que influye en las políticas y acciones de desarrollo del momento, desde el que se toma como un referente fundamental para el análisis, entre otros, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la UNESCO (1998), donde se proponen bases para la formación de profesionales integrales, sustentadas en principios mundialmente aceptados, como la declaración de derechos humanos, con el fin de asegurar la libertad, la equidad y la construcción de conocimiento.

En un segundo nivel, encontramos un contexto local e institucional dentro de la Universidad, el cual está determinado por sus valores, su historia así como las directrices o marcos vinculantes que permiten la actuación del docente.

Un tercer nivel, de contextualización, que está determinado por las disciplinas específicas dentro de las facultades o unidades académicas, los cuales a su vez tienen metas, procesos de construcción y lenguajes compartidos. La articulación de estos niveles de contextualización, orienta y dan prioridad a los recursos y medios para el desarrollo de prácticas educativas más pertinentes.

A partir de lo anterior, el modelo reconoce, que la formación pedagógica de docentes que van a desempeñar sus labores en el contexto universitario, debe articular diferentes lógicas: personales, que son reflejo de las creencias, valores y supuestos que maneja el docente con respecto al acto educativo; las disciplinares, propias de su especialidad profesional, e institucionales, que consideran el reconocimiento de la realidad próxima en la que se actúa.

Es así, que el modelo considera la promoción de diferentes escenarios de formación y actualización docente, que van a depender de la naturaleza de la universidad, de las especificidades de las áreas disciplinares, y especialmente de la vinculación de la docencia con la investigación y la acción social, ya que éstas son la parte más importante de la vida académica, porque repercuten en la acción docente.

Premisas epistemológicas.

Otro referente que contempla el modelo, son las premisas epistemológicas que orientan la formación pedagógica del docente universitario, las cuales ocupan en la actualidad un lugar fundamental en los procesos de formación.

Abordaje epistemológico.

El modelo, da prioridad a las perspectivas de lectura de la realidad y la generación de alternativas de transformación social, con procesos enriquecedores de construcción de conocimiento. El análisis en este contexto, pasa por una reflexión institucional y social, relacionada con el ámbito educativo y pedagógico, y comprende la complejidad que abarca la formación pedagógica de docentes universitarios, en la articulación de las siguientes dimensiones:

1. Una dimensión de la realidad, en la que se explicitan los aspectos políticos, sociales, culturales, económicos y personales, como elementos consustanciales en el proceso, y que son fuente de abordaje para construir el conocimiento en formación docente.

2. Una articulación ecléctica teórica, desde la que se puede ver la realidad a partir de diferentes concepciones filosóficas, que pueden ser complementarias. En esta perspectiva se conjugan tres principios que pretenden dar orden a la propuesta epistemológica.

a. La transversalización histórica-prospectiva, vista como un acto de apropiación productiva, en la búsqueda de un lenguaje común desde el que pueda configurarse y reconfigurarse la percepción de la realidad de la formación docente.

b. Las contribuciones de los referentes teóricos de la teoría de sistemas, que permiten un abordaje de manera unificada, dinámica, multidimensional y transdisciplinario, en relación con el docente y su universo, para organizar y reorganizar el conocimiento pedagógico.

c. Las contribuciones de los referentes teóricos de los estudios culturales y del enfoque crítico dialógico desde el que se concibe la formación como un proceso activo y compartido de construcción de conocimiento. (Departamento de Docencia Universitaria, 2011)

Caracterización profesional del modelo de formación docente.

La propuesta, destaca que la persona que se va a formar, es una persona profesional que

se encuentra ya inserta en pleno ejercicio profesional de su disciplina, no obstante esta formación le va a dar los conocimientos necesarios para desarrollarse en su accionar docente.

De manera que el modelo pedagógico, pretende formar docentes universitarios con capacidad de comprender el contexto histórico y la realidad social que les determina para actuar en ella; además de construir una visión de mundo que les permita desenvolverse de forma creativa, innovadora, ética, individual y colectiva, y generar las capacidades para que como docentes gestionen procesos educativos transformadores y complejos.

Por otro lado, pretende que el docente universitario, se ocupe del desarrollo pedagógico de procesos de formación universitaria, con base en estrategias de reflexión e indagación de la educación superior en el contexto socio-histórico en el que se inserta su acción.

Integración de saberes.

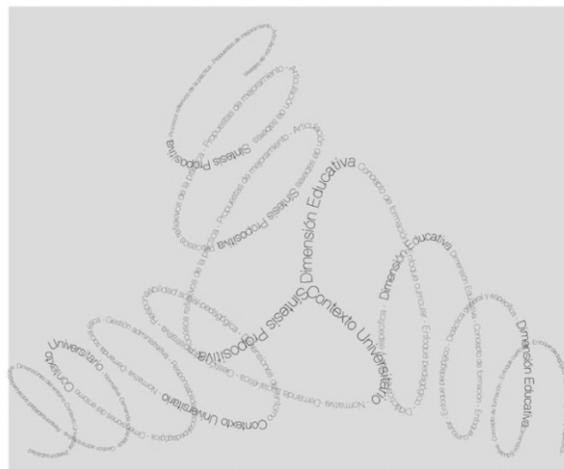
En este espacio, se explicitan los fundamentos que orientan la lógica de intervención en un proceso formativo, entre las que se concretan las finalidades, el tipo y la naturaleza de las experiencias del acto formativo. Al respecto, se considera que este modelo permite orientar la producción del conocimiento como resultado de una reflexión epistemológica y metodológica.

El modelo pedagógico se inspira en los fundamentos que plantea el Modelo Transformativo del programa “Conocimiento del Docente”, liderado por Lee Shulman (1987). La premisa fundamental, es que el acto docente implica la transformación de un saber, para que sea aprendido por otras

personas. En el proceso de transformación, debe existir un conocimiento profundo y flexible del contenido de formación. De esta forma se va creando una capacidad de transformar pedagógicamente un contenido disciplinar, para generar representaciones y reflexiones del conocimiento. (Departamento de docencia Universitaria, 2011)

En este proceso de transformación, los docentes universitarios articulan saberes pedagógicos, disciplinares y contextuales que transforman en conocimiento, base para la toma de decisiones pedagógicas. Desde este punto de vista, se considera que el modelo transformativo es pertinente, debido a que los docentes universitarios son personas con una formación profesional en otras áreas disciplinares y este modelo permite articular los distintos saberes mediante tres espirales:

1. Contexto universitario: Incluye tanto las dimensiones institucionales, de normativas, la demanda social, la ética, la gestión administrativa, la responsabilidad social y pedagógica, como las dimensiones propias del entorno.
2. Dimensión educativa: Comprende los elementos configurativos de formación en la universidad, como es el concepto de formación, los enfoques pedagógicos, los enfoques curriculares y la didáctica tanto general como específica.
3. Síntesis propositiva: Toma en cuenta la formación de capacidades para la toma de decisiones pedagógicas, Incluye tanto los procesos reflexivos de la práctica, como las propuestas de mejoramiento y la articulación de saberes. Tal y como se muestra en el siguiente esquema.



Articulación de los saberes pedagógicos, disciplinares y contextuales.

Fuente: Departamento de Docencia Universitaria, (2011)

Estas espirales, sugieren un entretrejo de las relaciones que se establecen entre contenidos curriculares, que surgen de un perfil académico profesional, del análisis crítico de los diagnósticos de necesidades de formación en la Universidad de Costa Rica, de los estados del arte de la docencia universitaria y de los marcos conceptuales, teóricos y metodológicos de esta área como objeto de formación. Lo anterior, permite formar docentes, que más allá de las acciones que realizan en el aula, estén en condiciones de construir un sentido a sus prácticas formativas, en los contextos sociales e institucionales en los que actúan.

Fundamentación metodológica.

Esta dimensión asume: ¿cómo se produce el conocimiento y cómo se va a realizar la intervención? y permite identificar los procedimientos más aptos, que deben llevar a cabo, en conjunto, docentes y estudiantes, que participan en los procesos formativos. En este caso el modelo está fundamentado metodológicamente en tres categorías.

1. Problematización y reflexión de la práctica docente; Este aspecto, le va a permitir al docente, reconocerse, cuestionarse e

implementar acciones transformativas del acto educativo en el que participa. En este sentido, la reflexión de su práctica docente, le permite el mejoramiento de su práctica, a partir de cuestionar lo que se da por cierto e incorporar, en el análisis, diferentes perspectivas e incluir acciones propositivas.

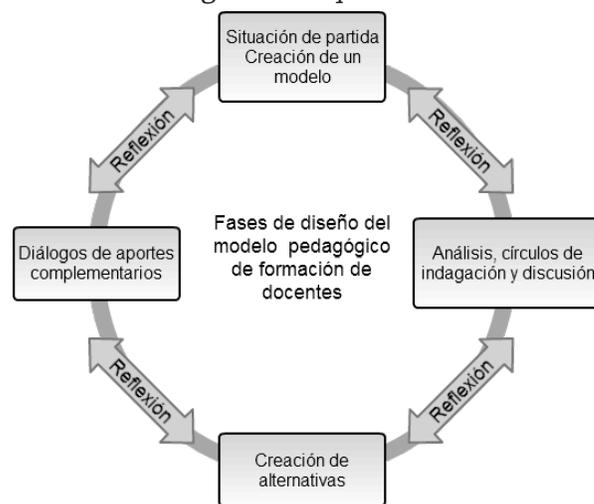
2. Reflexión del modelo de actuación pedagógica. Es ese reconocimiento del marco de referencia histórico de la persona docente, que le ha permitido construir un posicionamiento y reconocimiento de sus roles como docente y como estudiante al mismo tiempo. El docente requiere un dominio que va más allá del contenido disciplinar a enseñar, supone una reflexión sobre los marcos explicativos y las intencionalidades educativas que fundamentan su acción pedagógica, a la vez que, requiere tener profunda conciencia, en relación con su papel en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, en el que actúa, así como, de las implicaciones éticas en la formación.

3. Proyección de los contextos de actuación pedagógica. Establece las condiciones que median el proceso docente desde su pertenencia a una disciplina o profesión diferenciada, hasta la unificación en la comunidad académica institucional. Lo que propone, que la formación pedagógica requiere un abordaje que tome en cuenta esta singularidad; significa que debe ser considerada como una práctica situada, es decir contextualizada, en una institución de educación superior particular, y por otro lado, centrada en los problemas cotidianos del ejercicio docente en un área disciplinar específica y dentro de los problemas universitarios más relevantes.

Esta dimensión metodológica, reconoce que la formación requiere de un proceso reflexivo de cuestionamientos, en relación con su práctica. Como señalan Korthagen y Kessels (2009), la reflexión se da a partir de una experiencia concreta que se analiza y se crean alternativas que se someten a prueba, para nuevamente retomar la experiencia con el propósito de valorar su incidencia en la práctica educativa.

El camino transitado en la construcción del modelo.

La construcción del modelo pedagógico, se caracterizó por ser un proceso de estudio sistemático, mediado por círculos de discusión, en los que se dieron el intercambio de ideas, la crítica y autocrítica. El proceso desarrollado comprendió la presentación de los aportes teóricos, oportunidades para la reflexión, momentos de intercambio entre el equipo de académicos sobre: los aportes de literatura, las experiencias prácticas, sus hallazgos, preocupaciones entre otros. Se dio paso a la generación de propuestas, que a su vez, se complementaron nuevamente con diálogos. El proceso seguido se presenta en fases, algunas de ellas se dieron de forma simultánea, tal como se ilustran en el siguiente esquema



Fases de desarrollo de la construcción del modelo pedagógico del DEDUN

Fase I: Situación de partida. Creación de un Modelo.

Para el diseño del modelo, se tomó como insumo un diagnóstico de opinión realizado por el Departamento de Docencia Universitaria en el año 2009, que tenía como propósito conocer la opinión de la comunidad con respecto a la formación docente. En este diagnóstico, -se consultó a directores de unidades académicas, que administran carreras de grado y a las instancias de la Universidad de Costa Rica que se relacionan con la docencia universitaria¹ -, sobre los tópicos que consideraban, que debían abordarse en la formación de sus docentes y las formas más pertinente de llevar a cabo dicha formación.

Los resultados de este diagnóstico, brindaron pistas y alertas sobre la necesidad de ofrecer propuestas de formación que consideren la flexibilidad para su desarrollo, tanto en su estructura como en los núcleos temáticos.

Entre los núcleos temáticos que se generaron como resultado del diagnóstico se destacan:

- a. La comprensión curricular.
- b. La estrategia metodológica para la educación superior.
- c. El método y la secuencia didáctica en la docencia universitaria.
- d. La dimensión ético institucional.

También se realizó una revisión histórica de la oferta académica del DEDUN, así como documentos oficiales, artículos, informes, entre otros, que evidencian la experiencia en la formación pedagógica de docentes, desde su constitución a la fecha. En esta revisión,

1 Vicerrectoría de docencia, METICS y CEA entre otras.

se observa como la oferta académica, ha evolucionado hacia procesos más constantes y sostenidos en el tiempo, consistentes con la realidad del quehacer docente.

Fase II: Mirada Reflexiva.

La reflexión y análisis, como elementos integradores, se convirtieron en una constante. En todas las fases del proceso, se consideró la mirada reflexiva como un eje fundamental, ya que de acuerdo con Shön (1999), ésta comprende, la capacidad de examinar las filosofías subyacentes de las acciones que se realizan y el poder develarlas, para interpretar y comprender los casos o situaciones, mediante lo que sabemos de ellas.

Se partió de la premisa de que no es posible aproximarse a un modelo de formación desde una racionalidad técnica. En este aspecto la formación de docentes está caracterizada por una singularidad, imprevisibilidad, complejidad e incertidumbre que requiere por tanto un proceso de constante reflexión (Martín y Cervi 2006).

De acuerdo a lo anterior, el proceso de construcción del modelo, no se limitó a la reproducción de teorías o informaciones, sino que se actuó y se reflexionó “en y sobre la acción”, lo que facilitó la construcción de las bases del modelo. (Martín y Cervi, 2006) Esta reflexión, se llevó a cabo de forma cíclica, de manera que los procesos de análisis conllevaron una devolución, que en muchas ocasiones condujeron al punto de partida de nuestro análisis. Ya que como menciona Hirle (2010), este proceso, permite descubrir, descifrar, construir, reconstruir y cuestionar los referentes que integran el modelo.

Fase III: Círculos de indagación, discusión y colaboración del grupo de asesores pedagógicos del DEDUN

Para el desarrollo de esta fase el trabajo se orientó a la indagación sobre conceptos, teorías y problemas, relacionados con la formación de docentes. Se combinaron espacios de taller, de trabajo colectivo e individual, para el intercambio y análisis de las perspectivas, así como, los aportes de expertos a nivel nacional como internacional, que contribuyeron con la construcción de la línea teórica que se estaba perfilando.

El proceso de indagación y estudio, permitió esbozar un estado del arte sobre la docencia universitaria, y el análisis de los marcos conceptuales, teóricos y metodológicos; en los que se fundamentan las experiencias de formación de docentes universitarios en el ámbito pedagógico.

A partir de la fundamentación, se consolidó la visión del DEDUN, sobre la formación pedagógica de los docentes, delimitando el objeto de estudio, los sujetos de análisis de la disciplina, la metodología, los métodos y las finalidades.

Se profundizó en el pensamiento del Modelo Transformativo planteado por el programa “Conocimiento del Docente” liderado por Lee Shulman, el cual sirvió como base para configurar el modelo propuesto, mediante la utilización de círculos de diálogo reflexivos. Estos círculos como proponen Brockbank y McGill (2007), se caracterizaron por la descripción, explicación, confrontación y reconstrucción de lo propuesto. Los diálogos, se aplicaron a lo largo de todo el proceso de construcción, destacando el trabajo colaborativo, en el que se develaron las

subjetividades de las reflexiones y propuestas teóricas, así como una relectura de las mismas, en un proceso altamente participativo.

Lo anterior, permitió niveles de profundización de los saberes pedagógicos, disciplinares y contextuales, así como el aporte de otras disciplinas e instancias institucionales, que tienen un papel en la formación de profesionales en docencia universitaria; lo que también nos permitió reconocer, reconstruir e interpretar dinámicas institucionales y vivencias de los diferentes actores.

De forma, que la sinergia resultante de la interacción entre los diferentes participantes que colaboraron en el diseño, es un aspecto a resaltar de la experiencia; ya que el involucramiento e interés mostrado por el grupo gestor, se dio como constante desde los inicios de la construcción y persistió durante todo el proceso hasta su validación, de ahí que, este modelo es resultado de un trabajo que tuvo como eje la participación y compromiso de la comunidad universitaria.

Fase IV: Creación de alternativas y apropiación del modelo.

El trabajo realizado, producto de los círculos de discusión y aporte de los actores involucrados, se registró y sistematizó con el fin de configurar los referentes articuladores del modelo. Se utilizó un formato escrito y fueron documentadas las alternativas propuestas, con el fin de hacer una devolución de los resultados a los participantes, para su posterior retroalimentación, pues como ya se ha mencionado, se partió de la premisa que, un modelo pedagógico, es una construcción socializada, que permite profundizar en las propuestas que se realizan.

Fase V; Diálogos complementarios.

Una vez que el modelo tomó forma de acuerdo a la construcción que se pretendía y con la devolución del diseño a los participantes, se organizaron nuevos círculos de discusión, para ampliar y reconstruir los referentes que conforman la visión del modelo pedagógico.

Algunas lecciones aprendidas.

A continuación se enumeran algunas de las lecciones aprendidas en el proceso de configuración del modelo:

1. La práctica docente en la universidad, como proceso complejo y multidimensional, conlleva como dificultad el enseñar todos los elementos que intervienen en ella; por tanto la formación pedagógica de docentes universitarios, más que enseñar, debería sustentarse en la reflexión sobre la práctica docente.
2. Los modelos de formación pedagógica para docentes universitarios, se convierten en mecanismos para analizar el sentido de la práctica pedagógica en la universidad, con el fin de redimensionar el papel formativo que tiene la educación superior en la actualidad. Habilitan espacios para la reflexión, debate y diálogo en torno a la pertinencia de los procesos formativos.
3. Toda propuesta de modelo pedagógico, debe orientarse a proveer a los docentes experiencias para la adquisición de los conocimientos y destrezas que les permitan llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz, desde el análisis de las propias características personales, disciplinares, y cómo estas pueden repercutir, en el proceso de formación que desarrollan; así como a la

adquisición de estrategias reflexivas que le permitan tomar decisiones, encaminadas a un continuo perfeccionamiento pedagógico.

Reflexiones finales

La lógica de la formación pedagógica del docente universitario, en este modelo, tiene como unidad de análisis el aprendizaje de los docentes por medio de la revisión, reflexión y análisis en la acción y sobre la acción reflexiva de su propia práctica.

La iniciativa del modelo de formación, se construyó con la participación de académicos encargados de ejercer las acciones de formación para docentes de la Universidad de Costa Rica. Su objetivo es, modelar formas diferentes de desarrollar procesos de formación, que permitan vislumbrar nuevas metodologías, para optimizar los procesos de formación que se llevan a cabo en el ámbito universitario.

El modelo de formación pedagógica, como construcción social, se conforma por un conjunto de elementos que interactúan entre sí, que dan cuenta tanto de la realidad compleja de la formación en la universidad, como de los supuestos epistemológicos que la fundamentan. Esta estructura, puede significar que, una modificación en alguno de los elementos interactuantes, tiene un impacto en todos los otros y en la totalidad del modelo. Lo anterior, nos llevó a asumir una posición epistemológica, que permitiera articular una noción de formación, que reconoce diversas dimensiones humanas de la realidad y a proponer rutas para promover cada una de ellas.

Como se ha señalado en diferentes momentos, en el proceso de conformación del modelo pedagógico, participaron un grupo de académicos de diversas disciplinas, con visiones

y orientaciones teóricas diversas, desde las que tratan de explicar la formación. Se evidenció, en el proceso, la necesidad de desarrollar espacios de diálogos y confrontaciones, para revisar las concepciones filosóficas, escuelas y puntos de vista, con el fin de establecer aquellas premisas que fueran compatibles y coherentes y de esta manera evitar las contradicciones epistemológicas.

Al estar pensado para la Universidad, donde se desarrollan procesos educativos complejos, este modelo pedagógico se asume como una propuesta flexible que, permite el análisis y la constante actualización. El mismo puede cambiar con el tiempo, conforme se avance en la reflexión de la práctica docente como tal, y se propongan nuevos elementos y sustentos de ser necesario.

El proceso de desarrollo docente iniciado por el DEDUN, ha permitido que el profesorado y las diferentes instancias que están vinculadas a la formación docente, se involucren en un proceso de cambio, innovación y reflexión constante sobre la docencia universitaria y la formación de los docentes.

Bibliografía

Departamento de Docencia Universitaria, (2011). Diseño de la Carrera Licenciatura Docencia Universitaria. San Pedro de Montes de Oca: Universidad de Costa Rica.

García-Valcárcel, A. (2009). La incorporación de las TIC en la Docencia Universitaria: Recursos para la formación del profesorado. España: Davinci Continental.

Hirle, V. (2010). Las necesidades formativas pedagógicas del profesor universitario de la FADBA. Programa Educación y sociedad: evaluación y acreditación de programas. Doctor en Educación, Universidad de Barcelona.

Imbernon, F (2011) La formación pedagógica del docente universitario. Revista Educação, Santa Maria, v 36, (3)

Korthagen, F. y Kessels, J. (2009). Linking Practice and Theory: the Pedagogy of Realistic Teacher Education. New York, NY: Routledge.

Martín E. y Cervi J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio en los profesores. En Pozo, J.I., Scheuer, N. Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. de la Cruz, M. (Eds): Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.

Schön, D. (1999). La formación de los profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós-MEC.

Serrano, S. (2007), Calidad docente del profesorado universitario. Ponencia presentada en el I congreso Internacional de Calidad e Innovación en la educación Superior, Caracas.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. París.

Desafíos para la formación docente universitaria

Mónica Arias Monge
Susan Francis Salazar
Patricia Marín Sánchez

Introducción

Un desafío es aquello que aparece en un camino incierto, en el que el pensamiento debe buscar y esbozar trayectorias para la reflexión y la acción. De manera que, este capítulo procura enunciar la búsqueda y el esbozo de trayectorias, hacia las que debe orientarse la formación de docentes universitarios.

Los desafíos que se enuncian a continuación, emergen de la experiencia, investigación, teorización, reflexión y acción pedagógica; así como de las necesidades, posibilidades y expectativas de desarrollo del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica.

Desafío 1. Abordaje pedagógico del contexto actual, en el que se suscita la docencia universitaria: Modelos político económicos, institucionales y disciplinares.

Los cambios en el contexto mundial, regional y nacional, generan cambios en las universidades, tanto en las estructuras organizacionales, como en las formas de desarrollo de la educación superior. Al respecto, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, amplían, transforman y posibilitan la integración (en las formas de percibir el tiempo y las distancias), de los procesos formativos, abriendo nuevas perspectivas para la docencia universitaria.

A lo largo de la historia, en las instituciones de educación superior, el acto docente se ha desarrollado de manera aislada, de

forma trasmisiva, con pocos mecanismos de comunicación para compartir actividades y responsabilidades académicas. En este sentido, García (1998), señala que la universidad actual, mantiene una concepción de la docencia individualista, aislada y centrada en el profesor, propia de modelos dominantes de universidad.

Los modelos dominantes de universidad, han estado determinados por los modelos de desarrollo políticos - económicos de cada época. Así los intereses de la Iglesia Católica, dieron origen al modelo de universidad medieval, en el que la actuación docente se fundamentaba en la trasmisión de una verdad divina; la Revolución Francesa y el desarrollo del estado nación promotor de la libertad, la fraternidad y la igualdad, dieron origen al modelo de universidad napoleónica, en el que el docente fundamentaba su actuación en la formación de ciudadanos útiles al sistema productivo y en el reconocimiento del mérito; el interés por desarrollar el conocimiento científico al servicio del estado, dio origen al modelo de universidad idealista-alemán, en el que la actuación docente se centraba en las actividades de investigación; y los gobiernos de facto de América Latina, provocaron la transición del modelo de universidad estatal al modelo de universidad autónoma, en donde el docente tenía que orientar la formación de estudiantes críticos y capaces de actuar dinámicamente en la sociedad.

Si bien es cierto, el ejercicio de la docencia universitaria, continúa en alguna medida apegado a los modelos de desarrollo y de

universidad, que promovían modelos de actuación docente, fundamentados en la transmisión de conocimiento. También, este enfrenta cambios a causa de las transformaciones de los modelos de desarrollo político-económico, y de las nuevas demandas y tensiones entre los modelos de universidad.

En la actualidad, los modelos de desarrollo capitalistas, caracterizados por la pérdida de valor del estado nación frente a la valorización de las transnacionales, por la apertura de mercados de consumo masivo, por la burocracia y la fragmentación de las instituciones, por la desintegración de la comunidad y por la militarización del tiempo (Sennett, 2006), están generando tensiones entre escenarios y modelos de universidad. Por un lado, los modelos de mercado orientados al desarrollo profesional especializado, donde la acción docente debe estar orientada al desarrollo de habilidades mecanizadas, reciclables, y de capacidades potenciales, y por otro lado, los modelos regulados, donde la acción docente debe estar orientada a la formación integral de seres humanos y al desarrollo del conocimiento y de la cultura (Castillo y Vélez, 2010)

De manera que, las tensiones que devienen de las exigencias del modelo de desarrollo político-económico y de las transformaciones de los modelos de universidad, se traducen en enunciados y prácticas pedagógicas inconsistentes, en las que el proyecto educativo se diluye como programa político, propiciando que la acción docente tienda a la liquidez, a la inestabilidad, a la soledad, a la individualización y a la sensación de estar a la deriva (Bauman, 2005); planteando desafíos importantes en la interpretación, comprensión y evaluación pedagógica de los marcos de referencia contextuales.

Además, las formas de desarrollo de la educación superior, históricamente, han estado determinadas por el desarrollo de cada disciplina, las prácticas de trabajo y los paradigmas dominantes de cada profesión. Así, en las profesiones que tenían un carácter más técnico orientadas al desarrollo y profundización de la experiencia práctica, la enseñanza se concebía como la transmisión generacional y obediente de habilidades, en la cuál el maestro modelaba haciendo y tutelaba al aprendiz, que practicaba hasta que fuera capaz de demostrar que podía hacer con la misma habilidad (Sennett, 2008). En las profesiones que tenían un carácter más teórico, la enseñanza se concebía como la instrucción, transmisión y repetición de conocimientos y el maestro impartía su conocimiento y su juicio sobre el velo de la ignorancia de los aprendices, para que se elevaran gradualmente hacia su ciencia y su moral (Ranciere, 2003).

Tradiciones disciplinares de formación, que suponían el desarrollo docente desde una concepción dicotómica entre teoría y práctica, y que siguen siendo vigentes, como resultado de la carencia de desarrollos pedagógicos específicos en la docencia universitaria (Tardif, 2004), pero que en la actualidad, empiezan a verse cuestionados: por los procesos de desarrollo de cada profesión; por los procesos de desarrollo de paradigmas alternativos que problematizan, integran y complejizan los planteamientos de los paradigmas tradicionales en educación; por la configuración de relaciones más horizontales en el desarrollo y construcción del conocimiento, y por la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación a los procesos formativos (Kaplun, 2006); supone desafíos importantes en términos de interpretación, comprensión y transformación de tradiciones disciplinares, de la articulación pedagógica

de qué, cómo y para qué, se enseña en cada disciplina, y de las mediaciones pedagógicas que guíen y acompañen la construcción de conocimientos.

Contexto de actuación docente, en el que la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (1998), hace un señalamiento claro, sobre la necesidad de revisar los métodos pedagógicos vigentes en las prácticas educativas que se desarrollan en el ámbito universitario e insta a trasladar el énfasis puesto en la transmisión de contenidos aislados entre sí, hacia procesos que generen y posibiliten la construcción de conocimiento; así como, al reconocimiento del protagonismo de los docentes y de los estudiantes en el proceso de formación. Además, la Revisión de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI (2006), señala sobre la formación de los estudiantes:

En un mundo cambiante, se nota la necesidad de un nuevo modelo de enseñanza superior que debería estar centrado en el estudiante y que exige, en la mayor parte de los países reformas profundas y una política de acceso, para acoger las categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad (UNESCO, 2006).

Más adelante, la misma Declaración, menciona que las instituciones de educación superior deben establecer directrices claras para los docentes, sobre cómo deben ocuparse de enseñar a los estudiantes a aprender; así como, de tomar medidas adecuadas en materias de investigación, actualización y mejora de sus competencias pedagógicas, por medio

de programas de formación personal, que estimulen la innovación en sus prácticas, con el fin de garantizar la excelencia en los procesos que desarrollan (UNESCO, 2006). Lo que condiciona las acciones de formación de docentes en la universidad, a un contexto de actuación, en donde es pertinente recordar que la situación no está predeterminada, porque son las personas las que construyen y moldean los procesos dentro de un contexto de actuación, desde el que se proponen estrategias para transformar la realidad.

De manera que resulta pertinente, repensar las formas en que se gestan los procesos formativos en estas instituciones, con el fin de configurar procesos más pertinentes a la divergencia de contextos en los que actúa el docente universitario. Ya que en la comunidad profesional, es poco lo que se comparte, sobre temas relacionados con elementos pedagógicos y didácticos, con el establecimiento de alianzas para el intercambio de experiencias, para la discusión de problemas que surgen en los procesos formativos, así como para la búsqueda conjunta de soluciones a estas problemáticas. (García y Maquillón, 2011) (Francis y Marín 2010)

Por lo que en definitiva, el principal desafío que se presenta para las instituciones de educación superior, se encuentra en el diseño y oferta de programas de formación pedagógica para docentes, que contemplen la diversidad de contextos que coexisten en la academia, la reflexión crítica de la práctica docente y las iniciativas e intereses propios de los mismos docentes. Ya que comprender el sentido de las prácticas que se desarrollan, se convierte en un elemento vital para dimensionar el papel formativo y ético que tiene la educación superior en tiempos de incertidumbre y de crisis. Supone, dar paso al debate crítico, desde el que se sustenten los proyectos educativos, para ampliar

el significado construido hasta hoy con prácticas diversas, con el afán de perfilar alternativas que contribuyan a las transformaciones que requiere nuestra educación y nuestra sociedad.

Desafío 2. La construcción de marcos teóricos y metodológicos de referencia propios de la docencia universitaria: La sistematización de las prácticas.

Tradicionalmente la teoría de la educación, se ha desarrollado en el contexto de la educación general, por lo que el desarrollo de sus marcos teóricos y metodológicos, no alcanzan la complejidad de las dimensiones del contexto de la docencia universitaria, de su implicación social e institucional, y del desarrollo de los procesos de formación y del conocimiento específico de cada disciplina. Por lo que la necesidad apremiante, de contar con marcos de referencia propios de la docencia universitaria, pasa ineludiblemente por la revisión de la estructura organizacional y la gestión de los procesos de formación en la universidad.

Las universidades, se han constituido como espacios dedicados al saber, manteniendo por muchos años el monopolio en la producción del conocimiento. No obstante, este escenario está cambiando y están redefiniendo su papel, ya que la construcción de conocimiento se da en interacción con la sociedad.

Por lo que, la construcción de referentes teóricos propios de la docencia, desde los que se pueda concretar la visión educativa y orientar el quehacer universitario hacia los fines instaurados en su misión, debe partir de procesos de investigación y sistematización de prácticas docentes consensuadas y participativas, basadas en el compromiso de favorecer procesos que le permitan a los estudiantes la construcción de conocimientos útiles para la vida.

Ante este escenario, a partir de los años noventa y como producto de los resultados de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la docencia universitaria, surge la necesidad de construir modelos de formación que promuevan la investigación del docente, indagación, sistematización, reflexión y autorreflexión. No obstante, dada la complejidad que rodea el acto docente, en este nivel se requiere poner en marcha equipos de investigación multidisciplinarios, que combinen y consideren conocimientos específicos de cada disciplina y conocimientos pedagógicos y didácticos, que permitan la configuración de marcos teóricos y metodológicos propios de la docencia universitaria.

En este sentido, para España (2009), Gros, (2007) y Zabalza (2003), la investigación en el nivel universitario, debe considerar diferentes formas de integración de las prácticas docentes como componentes articulados y no como actividades aisladas que tienden a dividir a investigadores y docentes. El docente universitario, en su práctica docente, debe tener acceso y participar de las investigaciones, resultados, avances científicos y tecnológicos del campo disciplinar, pero también debe generar su propia investigación educativa, para explicar, comprender y transformar las condiciones y las determinantes del aprendizaje en la docencia.

De acuerdo con Rodríguez (2009), la práctica docente en el ámbito universitario, no puede basarse en la simple rutina de la vivencia; debe tener sólidos fundamentos que emergen de la reflexión y la autorreflexión crítica, apoyada en evidencias generadas con rigor metodológico.

Hay razones, que argumentan el desarrollo de la sistematización como metodología de investigación; la cual tiene como propósito la producción de conocimientos sobre una práctica

formativa determinada y la reflexión de los procesos que se desarrollan en la docencia. Esta metodología, relaciona de manera sistémica e histórica, los componentes teórico-prácticos que intervienen en los procesos formativos, de forma que, permite a los sujetos explicar y comprender contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos, que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión y expresión de las propuestas educativas. (Ghiso, 1999).

En este sentido, el estudio del saber de los docentes, permite la posibilidad de gestar un campo común, que viabilice la heterogeneidad de estilos diferenciados de trabajo, así como la construcción de conocimientos sobre la docencia universitaria, potenciando la creación y desarrollo de comunidades académicas, en búsqueda de la difusión y discusión de estos conocimientos, así como el establecimiento de modelos y el intercambio para la mejora de la docencia. Arellano (2001) señala que, en tanto se desarrollen procesos de investigación y sistematización de las prácticas en la docencia universitaria, (se reproduzcan no en la repetición de la acción, sino en su transformación), se socialicen sus resultados, se podrá trascender del modelo de formación docente centralizado de la universidad, hacia modelos más integradores que articulen la docencia, investigación y acción social. Lo anterior permitirá construir teoría universitaria y se viabilizará la puesta en práctica, de modelos de gestión del conocimiento, basados en una docencia universitaria, bajo procesos formativos cada vez más pertinentes al ámbito de la educación superior y de la sociedad.

Desafío 3. La articulación en la formación de las acciones sustantivas de la universidad: Docencia, investigación y acción social.

Uno de los desafíos que enfrenta la formación de docentes universitarios, se refiere a la articulación de las actividades de docencia, investigación y acción social, como actividades complementarias. Ya que como producto de las tradiciones de los modelos de universidad, de las tendencias de las estructuras organizacionales y de los desarrollos individualizados de cada disciplina, estas actividades se han traducido en prácticas fragmentadas e inconexas del quehacer académico (Sancho, 2001)

El desafío de articular las actividades sustantivas, se origina en el proyecto educativo de formar a seres humanos, que están y actúan en una organización social, y en el que todo objeto de conocimiento, es parte de una realidad, que es dinámica y compleja, en la que se suscitan una multiplicidad de interacciones entre sujetos, instituciones y ambientes (Elias, 1990).

De forma que, toda acción pedagógica universitaria, demanda vincular la construcción de conocimiento, a la realidad del país y del mundo, con la articulación de actividades interdisciplinarias y transdisciplinarias que reconozcan y promuevan la universalidad del saber.

En primer lugar, porque vincular la construcción de conocimiento a la realidad, implica tener que extender las fronteras de la formación más allá del aula y del espacio de la universidad, para promover un entorno de reciprocidad entre comunidad y universidad, en términos de información, comunicación, conocimientos y recursos para la educación y para el desarrollo social.

En segundo lugar, porque las actividades interdisciplinarias y transdisciplinarias, permiten la búsqueda de soluciones integrales a los

problemas y situaciones de la realidad, mediante la construcción socializada de conocimiento, desde una multiplicidad de dimensiones teóricas y prácticas.

Articulación que permite que las necesidades y posibilidades del contexto se configuren como trayectos de apertura educativa, desde los cuales conectar la teoría con la práctica, el conocimiento con la cultura, y el saber con la vida, para orientar y estimular la curiosidad, la memoria, la capacidad de observación, de escucha, de diálogo, de planificación, de razonamiento, de aplicación, de intervención y mediación, de solución de problemas, de toma de decisiones y de creación de alternativas desde las que se responda a las necesidades y desafíos de la comunidad, del país y del mundo.

Por lo que en definitiva, la articulación de la docencia, la investigación y la acción social como actividades sustantivas de la educación superior, debería permitir la configuración de modelos de experiencia y de composición cultural.

En este sentido, los modelos de configuración de la experiencia, permiten la asimilación y conversión de la práctica en conocimiento y en saber pedagógico. Pues la educación como experiencia, se refiere no sólo a sus acepciones más usuales de hacer, ejercitar o practicar, sino que representa una reflexión de la acción que produce un conocimiento y un saber. Se da la búsqueda de una fundamentación ontológica, epistemológica y metodológica, desde la que se pueda desarrollar la autocrítica y la crítica sobre aquello que se ha vuelto cotidiano y común, para mirarlo de otra forma, para cuestionarlo y para orientarlo hacia otras formas de entendimiento, de actuación y de creación.

La conformación cultural, permite urdir las actividades sustantivas, como construcciones sociales subjetivas (Zemelman, 1998), desde

las que se pueden encontrar nuevas facetas a los contenidos producidos y acumulados en dimensiones particulares del conocimiento, para ubicarlos fuera de los límites de la disciplina y de la teoría; de forma que se propicie la construcción de conocimientos, de significados y sentidos, desde la tensión entre los procesos objetivos y subjetivos constituyentes de lo social. Es decir, el desafío epistémico y metodológico, consiste en poder subordinar las significaciones teóricas cerradas en cada disciplina, a la construcción de significantes que desde la universalidad, se orienten a captar la particularidad de cada problemática.

Perspectivas de articulación, que sitúan en el centro de la acción educativa, al sujeto pedagógico, en los diferentes planos y confluencias de la realidad, enunciando la problematización científica y la conciencia subjetiva de la necesidad, de la posibilidad, de la experiencia y de la proyección; en un proceso de formación en el que se desafía y se accede a la curiosidad, a lo desconocido y a la transformación de lo real.

Desafío 4. La formación como experiencia pensada desde modelos pedagógicos.

La formación profesional, como experiencia propia del ámbito universitario, representa generalmente la organización de espacios académicos diversos, orientados por un plan de estudios, que en la mayoría de los casos refieren a propuestas de orden curricular, desde las que se fundamenta el proceso de formación. Las prácticas universitarias, reflejan la importancia en la previsión de estas ofertas. De hecho, es frecuente encontrar oficinas o instancias coadyuvantes que asesoran y facilitan la planificación curricular; mientras otras esferas como la gestión y desarrollo curricular se asumen explícitamente en la cotidianeidad.

La prominencia del análisis curricular, desde enfoques tradicionales, en las ofertas académicas, ha impedido ver la formación como una experiencia compleja e integral; ya que las tendencias tradicionales del currículo han propiciado la fragmentación de la formación, en espacios separados sin relación aparente entre sí: Nos referimos a las propuestas de carreras por cursos.

No obviamos, que el currículo cuenta con tendencias que abordan de manera distinta la formación y superan el problema de disección, como por ejemplo, las propuestas de núcleos problematizadores, como por ejemplo los diseños por competencias. No obstante, aún cuando se asumen como plan de estudios (en algunos casos innovadores), las prácticas cotidianas reducen las experiencias formativas, en estancos, que terminan siendo de nuevo cursos separados.

Otros ejemplos de la necesidad de abordar la formación como una experiencia holística y no fragmentada, son la promoción de espacios interdisciplinarios y el desafío de la transdisciplinariedad, condiciones que han impactado en la formación profesional docente, y cuya manifestación más evidente, es la separación de los cursos del área pedagógica de cursos de otras áreas, lo cual atenta justo a la interdimensionalidad que caracteriza la práctica docente.

Una consecuencia lógica de las actuales organizaciones curriculares, que generan la fragmentación, es la incapacidad de lograr que el personal docente, en la formación, genere las articulaciones que se asumen como pertinentes. Este esfuerzo se deja al azar, como tarea específica del estudiante durante su recorrido en la carrera. Por otro lado también, es una consecuencia de la falta de interacción entre

los cursos, seminarios, y otros, generando una experiencia formativa con vacíos de reflexión, desconectada y finalmente más asociada a la transmisión de información, que a la formación como ejercicio de reflexión crítica profunda.

Consecuente con las últimas tendencias teóricas y epistemológicas, la formación supone ser el entretrejo de diversas experiencias, todas vinculadas a la trascendencia y superación de los estados actuales. Si la investigación revela, que las dimensiones que conforman la docencia, constituyen relaciones entre los ámbitos personal, disciplinar y pedagógico, la formación debería reflejar dichas relaciones e interacciones de manera expresa y explícita.

Por lo que sí pensamos en los trayectos formativos, la constitución de los espacios debería basarse en esfuerzos para entretrejer y hacer consistentes, todos estos componentes. El desafío está en romper justamente, con las estructuras basadas en la división, y encontrar los puntos de encuentro para reflejarlos y desarrollarlos como experiencias formativas.

Por ello, cuando se propone pensar en modelos pedagógicos, lo que se propone es pensar en los esfuerzos y búsquedas de transformación, como espacios articulados que permiten la construcción del saber pedagógico; así como, reconocer las experiencias de encuentro, análisis y reflexión que implica el quehacer docente y su incidencia en la educación de otros. Se refiere a una serie de interacciones y justificaciones recursivas, entre las dimensiones del ser docente, asumiendo que dichas interacciones buscan fundamentar y reflexionar críticamente, sobre las teorías educativas o las teorías de la formación, en las cuales se basan las futuras decisiones pedagógicas.

Esta opción de modelos pedagógicos, pasa por comprender la pedagogía como espacio vinculado a la teoría de la formación, más que

como arte de enseñar. (De Tezanos, 2007) En este sentido, no se asume la posición de fragmentar, ni de dar un énfasis a una dimensión del saber docente, si no que se promueve la idea de pensar en espacios formativos articuladores de los distintos saberes y capacidades docentes. Es un hecho que la organización curricular será la base para su operacionalización, pero no podrá concebirse como el fundamento de su gestión y su accionar.

Desafío 5. La formación como tarea educativa: La docencia no es informar.

Posicionarnos, desde la pedagogía como Teoría de la Formación, también implica superar la idea de que los espacios educativos son solo espacios informativos. La insistencia en definir los actos pedagógicos, como actos de transmisión de conocimientos, reducen las experiencias formativas a espacios de intercambio de datos y textos. Apreciar un espacio de formación, nos da un vistazo de lo que sigue sucediendo en la actualidad: Aulas con estudiantes distribuidos en mesas y sillas en filas, el docente en el centro y de frente, el texto en primer plano, las presentaciones de diapositivas, ... la información.

En la actualidad, la epistemología reconoce que los procesos de construcción del conocimiento no son esfuerzos de acumulación de información. Las tendencias del aprendizaje, advierten que lo que aprendemos supera la noción de cambio de conducta o acumulación de información. Lo que llegamos a conocer por el proceso de aprendizaje, constituyen representaciones mentales, que permiten otorgar significados, producir ideas, establecer interrelaciones conceptuales y metodológicas, y finalmente, poder explicitarlas a otros, para que asuman sus propios valores sociales y culturales.

A partir de lo anterior, si recurrimos a la noción de Modelos pedagógicos de formación de docentes universitarios, la implicación está en reconocer que los trayectos y experiencias que promueven la trascendencia y superación de los sujetos, tienen su base en procesos de mediación. Es decir, en acciones de apoyo, colaboración y cooperación, que requieren para su concreción la comunicación intersubjetiva (superando desde todo punto de vista la mera transacción de información)

Las experiencias de formación, suponen hacer consistente la función pedagógica, lo que implica reconocer modelos de actuación, en los cuales se identifique cómo se prevé, cumple y valora la acción pedagógica. Por supuesto, esto demanda revisar la noción de función docente. En efecto, si la formación de docentes universitarios, concibe la docencia como un acto de transacción informativa, su modelo expresará reducciones sustantivas en la tarea docente, mientras que sí su concepción aborda la acción docente como un espacio para la mediación y promoción del aprendizaje, su modelo creará desafíos cognitivos para la recreación de nuevas propuestas formativas.

Así la noción docente, supone interrelaciones colaborativas que se requieren vivir, formar, analizar y reconstruir en el tránsito formativo. Por un lado, la necesaria mediación que supone revisar las creencias asociadas al papel y la función docente, las nociones contextuales que establecen las diversas condiciones socio-culturales en las que se desarrolla el rol docente (incluyendo por supuesto las nociones políticas y económicas), y por otro lado, el abordaje de los desafíos, retos y demandas educativas de la humanidad, que exigen la construcción de un importante fundamento (epistemológico, axiológico y ontológico), en términos de las distintas dimensiones que conforman el saber docente.

El planteamiento de modelos, como figura para establecer la naturaleza de una propuesta formativa, está muy lejos de pensar en componentes que casuísticamente desencadenen efectos posteriores. Nos adherimos, más bien, a la propuesta de Fourez (2000), quien asume los modelos como aproximaciones sucesivas, que se proyectan, a la realidad de la función pedagógica y a la tarea docente.

La noción docente, será un esfuerzo constante por definir, conceptualizar, analizar, criticar, reconstruir, cuestionar..., desde la preescripción hasta la acción. Los listados del deber ser docente, pueden ser un insumo importante, pero serán los modelos de acción docente los que permitirán una aproximación sucesiva a la realidad.

De manera que, la noción docente se fundamenta en la consigna de apoyo y búsqueda del logro en otros, pues se concibe como una influencia e intervención planificada, con el fin de gestar procesos de crecimiento natural (conocimientos, aprendizajes), desde la propuesta de objetivos educativos.

Finalmente, este desafío, también requiere ser consistente con la noción del desarrollo docente, partiendo de la premisa que todas las personas involucradas en los trayectos formativos, viven procesos de trascendencia y de superación de estados anteriores. Por lo que es pertinente, el reconocimiento de los momentos críticos, en los que se abordan las reflexiones pedagógicas fundamentales; pues como proceso, la formación docente, no puede obviar que las exigencias cognitivas, que permiten analizar crítica y pedagógicamente, necesitan tiempo y experiencias formativas diversas.

Al respecto, lo comentado en el desafío anterior, asociado con la fragmentación por cursos estilo mosaico, ha tenido como consecuencia

la ubicación temporal de cursos separados por dimensiones, que desisten de atender las interacciones entre reflexiones y experiencias, lo que deja a la libre la reflexión de temas que fundamentalmente requieren madurez cognitiva, y que posteriormente le permitirán proyectar y tomar decisiones en su función social: Su ética docente.

Los modelos pedagógicos, al tiempo que asumen la interdimensionalidad de quienes viven la experiencia formativa, también recuperan la noción bio-cultural de los participantes. Así, en la búsqueda intencional de transformaciones en otros, es requisito comprender que los seres humanos somos ante todo configuraciones bio-culturales, con demandas y posibilidades tempo--espaciales. De manera que, los tránsitos formativos se organizarán asumiendo las condiciones y características bio-culturales de los grupos.

Por lo que no es solamente un contenido curricular más, es la indicación que los abordajes de los distintos saberes docentes, requieren asumir la condición biológica y cultural como plataforma para proponer las dimensiones pedagógicas, personales y disciplinares, que exijan la capacidad crítica necesaria.

Bibliografía

- Arellano, A. y Bello, M. (1997) Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. V 14, 95-114.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castillo, E. y Vélez, G. (2010). Retos y realidades del trabajo académico universitario. Paper presented at the Conferencia Iberoamericana de Educación: Metas para el 2021, Buenos Aires.

De Souza J.(2008) Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable, *Revista internacional Magisterio*. V.33 10-27.

De Tezanos, A. (2007). Formación del profesorado: una reflexión y una propuesta. *Pensamiento Educativo* , 41 (2), 57-75.

Elias, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.

España, C. (2009). Fundamentos teóricos de la Educación Universitaria, sus artífices e incidencias en el currículo promovido. *Revista Electrónica Educare*, V. 8, 141-146

Francis, S. y Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: Un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-29.

Fourez, G. (2000). *La Construcción del Conocimiento Científico: Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea.

García, C. (1998) “La educación superior en Venezuela: una perspectiva comparada en el contexto de la transición hacia la sociedad del conocimiento”, *Revista Cuadernos CENDES*. 37, 11-54.

García, J. y Maquilón S. (2011) El futuro de la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*. 36, 17-34

Ghiso, A (1999). De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Revista Latinoamericana de Educación*. V 16, 5 – 12.

Gros, B. (2007) Investigación e innovación sobre la Docencia Universitaria. *Tendencias actuales de la investigación en docencia universitaria*. Cuadernos de Docencia Universitaria. V 07,1-13

Kaplun, G. (2006). ¿Democratización electrónica o neautoritarismo pedagógico? *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, VIII.

Larrosa, J., & Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Rodríguez Espinar, (2009) La investigación en docencia universitaria y los criterios de calidad en su difusión y reconocimiento. *Revista De Educación y Derecho*. V 0, 21-27

Sancho, J. (2001). *Docencia e investigación en la Universidad. Una profesión dos mundos*. Educar, 28.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
UNESCO (1998). *Declaración Mundial para la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. París. Obtenido en: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm-78k

UNESCO (2009). Declaración Mundial para la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris. Obtenido en:www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm-78k

Zabalza, M. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.

Zemelman, H. (1998). Sujeto, existencia y potencia. barcelona: Anthropos..

Sobre las autoras

Mónica Arias Monge

Mónica Arias Monge es docente del Departamento de Docencia Universitaria y del Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad de Costa Rica. Es licenciada en administración de empresas, master en desarrollo y formación de recursos humanos y doctora en educación. Sus ámbitos de desarrollo académico consideran la teoría de la educación, diversidad, diferencia, subjetividad y singularidad en las prácticas educativas, e investigación narrativa en educación superior.

Susan Francis Salazar

Susan Francis Salazar es directora del Departamento de Docencia Universitaria.

Docente de cursos de Docencia Universitaria, Evaluación Educativa y Teoría de la Educación en grado y posgrado.

Ella tiene un Bachillerato en Educación Preescolar, una Licenciatura en Administración Educativa, una Maestría en Evaluación Educativa y un Doctorado en Educación, de la Universidad de Costa Rica.

Patricia Marín Sánchez

Patricia Marín Sánchez es docente en el Departamento de Docencia Universitaria de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica.

Es coordinadora de la cátedra de Pedagogía universitaria. Es además, profesora de cursos de Docencia Universitaria e investigadora en esta Universidad.