



Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente de la Universidad Nacional

Marcela Ríos Reyes¹

Universidad Nacional

Costa Rica

marcela.rios.reyes@una.ac.cr

Resumen

En este ensayo, se exploran los procesos de formación del personal docente de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). Para esto, se realiza un recorrido histórico de los acercamientos al desarrollo profesional docente y un análisis de los retos futuros. Se argumenta la necesidad de la inclusión de reflexión sobre la praxis como eje de la formación, por medio de estrategias específicas como la sistematización de experiencias, comunidades aprendientes y parejas pedagógicas.

Palabras claves: Pedagogía universitaria, formación del profesorado universitario, práctica reflexiva.

Abstract

This essay will explore the process of teacher training at Universidad Nacional de Costa Rica (UNA). A historical overview of the approaches to teacher professional development and an analysis of future challenges is made. The need for the inclusion of reflection on praxis as the axis of training is argued, through specific strategies, such as the



<http://dx.doi.org/10.15359/rep.esp-21.8>

- 1 La autora es licenciada en Psicología por la Universidad de Costa Rica, egresada de la Maestría en Investigación Psicológica de la Universidad de Costa Rica. Máster en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria de la Universidad Nacional. Es asesora académica en la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad Nacional; docente de la Escuela de Psicología de la Universidad Nacional y docente en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.

systematization of experiences, learning communities, and pedagogical partners.

Keywords: University pedagogy, university teacher training, reflective practice.

Introducción

En el Siglo XXI, las universidades se encuentran ante un reto particular: la sociedad demanda que las personas graduadas cuenten con una serie de habilidades y competencias pocas veces desarrolladas en las instituciones de educación superior (Arànega, 2013; López, 2016), y a su vez, el estudiantado demanda una educación distinta, en la cual se fomente un aprendizaje activo (Canu *et al.*, 2017) y su voz sea escuchada (Streck *et al.*, 2015).

Esta perspectiva representa un reto para las universidades, pues al igual que en otros niveles educativos, las prácticas pedagógicas más utilizadas son, en su mayoría, tradicionales (Martínez, 2014). Aunado a esto, la misma educación superior enfrenta ahora las implicaciones de los cambios contextuales que se dan en la población estudiantil. Esta es cada vez más heterogénea (Villalobos y Melo, 2008), en tanto ha aumentado la cantidad de estudiantes provenientes de familias con recursos económicos bajos y medios, la población indígena, las personas con algún tipo de discapacidad, entre otros. Como plantean Villalobos y Melo (2008), esta realidad suscita retos e interrogantes, tanto para las autoridades educativas, como para los mismos docentes universitarios.

Todo esto deviene en la necesidad de una transformación educativa, en la cual el rol del estudiantdo, el rol docente, el rol de la institución y el rol del contexto estén en un constante proceso de construcción y análisis. Al respecto, ya Freire (1974) señalaba que para que una persona pueda lograr una transformación social real, necesita desarrollar, en su vida universitaria, otro tipo de habilidades y sensibilidades sociales.

En el último reporte del Futuro del trabajo, según el *World Economic Forum* (2018), las diez habilidades que van a ser demandadas a nivel laboral en el 2022 serían: 1) el pensamiento analítico e innovación, 2) el aprendizaje activo y las estrategias de aprendizaje, 3) la creatividad, la originalidad y la iniciativa, 4) la programación y el diseño tecnológico, 5) el pensamiento crítico y el análisis, 6) la resolución



de problemas complejos, 7) el liderazgo y la influencia social, 8) la inteligencia emocional, 9) el razonamiento, la solución de problemas y la ideación, y 10) el análisis de sistemas y la evaluación. Aun así, estas habilidades, aunque importantes y abarcadoras, pueden no ser suficientes para la formación integral de una persona; sin embargo, solo el hecho de intentar desarrollarlas, requeriría un cambio en la realidad educativa actual: nuevos resultados pedagógicos, implican necesariamente, nuevos procesos pedagógicos también.

A partir de este panorama, el personal docente universitario no solo tiene el reto de enseñar o explicar bien, sino también crear espacios donde se produzcan aprendizajes significativos para la formación profesional del estudiantado, por lo que no basta con que el profesorado tenga dominio teórico y disciplinar, pues debe de contar con un dominio pedagógico que propicie el aprendizaje (Zabalza, 2011).

Según Guzmán (2011), hay una serie de características que debe de tener el personal docente universitario: dominio amplio y especializado de la disciplina que enseña, dominio pedagógico general, dominio pedagógico específico del contenido, dominio curricular, contextualizado, con conocimientos de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, conciencia de sí mismo, autoeficacia, experiencia, capacidad de innovación, capacidad para trabajar en equipo, ética profesional, sensibilidad social y manejo de las TIC emergentes en la docencia.

La paradoja es que, a nivel universitario, se puede acceder a la docencia con o sin formación en pedagogía y didáctica universitaria (Cordero *et al.*, 2014), lo que representa grandes retos para lograr un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad (Bozu, 2009), en tanto es una tarea compleja y exigente, para la cual se requiere contar con una formación específica y continua a lo largo de la vida profesional (Zabalza, 2002).

Dada la imperiosa necesidad de que el personal docente desarrolle estas características, es que las instituciones de educación superior deben de asumir un rol activo y constante en la formación pedagógica del personal académico en ejercicio (Zabalza, 2011). Asimismo, estas deben considerar que la construcción de la identidad del personal docente universitario es dinámica y cambiante, y ocurre tanto de manera individual como colectiva. Al reflexionar y compartir con otros, se presenta la oportunidad de confrontar las experiencias, las creencias, los

sentimientos y los conflictos que se generan en la construcción de la identidad (Guzmán y Quimbayo, 2012).

Un aspecto por considerar es que en las universidades el prestigio de la labor docente ha sido relegado por el impulso que tiene la actividad investigadora, pues actualmente es con esta que se logra mayor renombre y éxito dentro de la profesión y la institución. A lo interno de cada disciplina, se dan prácticas culturales propias que configuran la identidad del profesorado (Caballero y Bolívar, 2015; Fondón *et al.*, 2010). Este es un aspecto por considerar, en tanto puede ser un factor que aleja a muchos académicos de una formación pedagógica.

Se concuerda con Zabalza (2009), cuando plantea que la formación pedagógica del profesorado universitario tiene un sentido ético, pues a través de este se demuestra un compromiso real con la población estudiantil y su formación. Del mismo modo, no se debe obviar el sentido político del acto educativo (Freire, 1974) en la educación superior. Como parte del proceso, el personal docente debe mostrar compromiso, responsabilidad y respeto, los cuales se pueden visibilizar concretamente al manifestar preocupación e interés en su formación en pedagogía universitaria.

Con el propósito de enriquecer el análisis de la experiencia de la formación del personal docente en la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), se abordará el tema de la identidad profesional del docente universitario y una caracterización de los modelos de formación utilizados históricamente.

Seguidamente, se presentará un análisis de la visión de educación que se deriva de los documentos oficiales que norman los procesos de enseñanza y aprendizaje en la UNA, y los retos que se presentan para el personal docente en servicio, partiendo de las características de la población estudiantil que se recibe, los desafíos que se enfrentan para lograr una formación profesional de calidad en el estudiantado y las necesidades del profesorado para formarse en pedagogía. Para esto, se presentarán las principales acciones de formación llevadas a cabo en la institución para abordar esta problemática. Por último, se realizará un análisis del rol que puede tener la reflexión sobre la praxis docente como eje del proceso de formación pedagógica en la universidad.

Modelos de formación para el personal docente universitario

Según Aramburuzabala *et al.* (2013), los modelos de formación para el personal docente universitario se pueden clasificar en tres



dimensiones: 1) la perspectiva o nivel en que se realizan las acciones formativas, 2) la organización y estructura, y 3) las modalidades de formación ofertadas.

La dimensión que aborda la perspectiva de las acciones formativas se divide en: a) las centradas en el profesorado, se orienta al contenido, b) las centradas en el estudiantado, se orienta al aprendizaje, c) las centradas en la institución, se dirige a la calidad del liderazgo organizacional y sus estructuras, y d) las centradas en el sector, se orienta al análisis de iniciativas del sector universitario (Aramburuzabala *et al.*, 2013; Caballero y Bolívar, 2015).

La dimensión que aborda la organización y la estructura de las acciones se clasifica en: a) el modelo central, donde una unidad es la responsable de la formación, con escasa vinculación con otras instancias, b) el modelo disperso, donde las facultades son las principales responsables del desarrollo docente, lo que permite llevar a cabo acciones más específicas y orientadas a las necesidades disciplinares, c) el modelo mixto, que incluye acciones centrales y otras específicas disciplinares. Usualmente no se encuentran coordinadas entre ellas por lo que puede implicar duplicación de servicios, y d) el modelo integrado, el cual a diferencia del anterior, realiza acciones interrelacionadas por medio de un proceso colaborativo (Aramburuzabala *et al.*, 2013).

En la dimensión que considera las modalidades de formación ofertadas o disponibles, se plantea que los formatos van desde los clásicos cursos, jornadas expositivas, conferencias y seminarios, hasta propuestas más innovadoras que se centran en la experiencia docente y la reflexión sobre la práctica, utilizando por ejemplo la investigación-acción, el intercambio de experiencias, talleres en grupos reducidos, entre otros (Aramburuzabala *et al.*, 2013).

Del mismo modo, Caballero (2013), plantea las fases por las que se puede dar el proceso de formación del personal docente universitario. La primera fase sería la pre-formativa e inicial. Esta se construye a partir de las experiencias de la propia historia escolar. La segunda fase es la inducción con personal docente novel. Esta debe ser un proceso sistemático y planificado a través del cual se facilite la integración y el inicio de la labor (Rumbos, 2009). La tercera fase sería la de desarrollo profesional. Se dirige a aspectos de corte disciplinar, pedagógicos, tecnológicos, entre otros, y debe de estar presente a lo largo de toda la vida profesional.

Según Feixas (2004), el desarrollo profesional debe entenderse como un proceso gradual, construido a partir de la acumulación de descubrimientos y aprendizajes individuales y colectivos que se logran con la reconstrucción de las experiencias educativas. Por tanto, implica una carga individual, al cada persona docente tener su propio ritmo. Este debe verse reflejado en los abordajes utilizados por las instancias de formación, en tanto no pueden plantearse una estrategia homogénea, ya que se debe considerar los distintos niveles de madurez profesional y personal.

De ahí que se comparta la postura de Feixas y Euler (2012) quienes defienden que para lograr la transformación se necesita un proceso que se desarrolla y ocurre en el tiempo. Asimismo, los cambios que se observan en la práctica se producen antes de que se den en las creencias, y que es una experiencia estrictamente personal, la cual se ve afectada por el contexto social y académico de la persona docente. Ahora bien, estas propuestas deben estar acompañadas de políticas universitarias (Noguera, 2001), en las cuales se dignifique la labor docente, pilar fundamental para alcanzar los objetivos educativos propuestos por las universidades.

Conocer estos modelos y fases, para el abordaje de la formación del personal docente universitario, es relevante en tanto permite identificar qué tipos de modelos han sido implementados en la Universidad Nacional y cuáles son sus críticas o limitaciones. Además, posibilita analizar la necesidad de realizar cambios en el modelo implementado por uno que se acerque más a los objetivos de formación establecidos.

La visión de la educación desde la Universidad Nacional

La UNA es una universidad pública que inicia sus funciones en 1973. Sus raíces se encuentran en la Escuela Normal de Costa Rica (1914), que se dedicaba a la formación de maestros y la Escuela Normal Superior (1968), cuyo objetivo era formar profesores de enseñanza media. Con estos cimientos es que el Pbro. Benjamín Núñez, primer rector de la UNA, presenta en el documento *Hacia la Universidad Necesaria* (1974), una filosofía y visión del camino de la universidad, en consonancia con las corrientes pedagógicas de Latinoamérica. En esta, se plantea que:

[...] la vocación social de la universidad en la promoción del proceso por el cual la sociedad, dentro de la cual, y para la cual



funciona, busca transformarse en una sociedad aún más humana, con base en un consenso democráticamente determinado dentro de la nación. (p. 11)

En ese escrito, se plantea que “la Universidad Necesaria requiere un estudiante nuevo, que sea a la vez sujeto y objeto de la tarea universitaria” (p. 74), por lo que es visto como gestor histórico ante la sociedad. Actualmente, esta visión se ve reflejada en su Estatuto Orgánico (UNA, 2015a). En él se define que los principios del quehacer universitario son: el humanismo, la transparencia, la inclusión, la probidad, la responsabilidad ambiental y el conocimiento transformador. Del mismo modo, se plantean los valores de excelencia, compromiso social, participación democrática, equidad y respeto.

En correspondencia con esta visión, en la actualidad, la UNA cuenta con un sistema de estratificación y tipificación para el proceso de selección de la población estudiantil admitida (UNA, 2015b). Este parte de dos indicadores, uno técnico, compuesto por la nota de la prueba de aptitud académica, el promedio de notas del ciclo diversificado y la nota de la prueba específica si corresponde. El segundo es el indicador social, se utiliza para estimar las diferencias de tipo social, económicas y académicas. En este último indicador, se considera la modalidad de estudio (por ejemplo: colegio académico, educación abierta, entre otros), el horario del colegio de procedencia, el tipo de colegio (público, privado, subvencionado, científico, humanista) y la ubicación geográfica del colegio. Las personas aspirantes son agrupadas en estratos, con el propósito de que compitan con el grupo que tiene características similares, esto demuestra la visión del acceso a la educación superior pública de manera democrática.

Además, se cuenta con programas de acciones afirmativas que han permitido el aumento en la matrícula de la población indígena y la de estudiantes, por convenios, en zonas geográficas rurales por medio de las “carreras itinerantes”. Este pionero modelo de admisión, congruente con la visión educativa de esta casa de enseñanza, ha representado un cambio sustancial en las oportunidades de mucha ciudadanía joven proveniente de situaciones de vulnerabilidad. Este sector es apoyado a lo largo de su vida universitaria con becas económicas que han demostrado cumplir un papel protector para el logro de la graduación (Rodríguez, 2018).

Ahora bien, el abordaje educativo de una población estudiantil tan diversa representa un reto para la institución y para el personal docente. Para esto, y resguardado en sus cimientos históricos, es que en el Modelo Pedagógico (UNA, 2007, p. 6), se plantea que el quehacer docente es dinámico e

[...] implica procesos metacognitivos, formativos de académicos y estudiantes, y que conlleva los principios de autonomía, libertad y crecimiento, gracias a los cuales cada persona va logrando niveles de autonomía y, en consecuencia, se prepara para aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir de manera permanente.

Del mismo modo, en el Modelo Pedagógico (UNA, 2007), se presenta el accionar docente como un proceso dinamizador, en el cual se da un diálogo constante entre los diferentes actores: docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes, docentes y docentes. Este Modelo Pedagógico (UNA, 2007) aún vigente, tiene resonancia con la “pedagogía de la liberación” planteada por Paulo Freire (Streck *et al.* 2015), en tanto busca la posibilidad emancipadora y democrática desde una perspectiva crítica. Este punto concuerda con la visión de universidad necesaria planteada por Núñez (1974). Del mismo modo, la visión de estudiante “nuevo, sujeto y objeto” de su proceso educativo, rompe con la educación bancaria tradicional (Freire, 1974).

Igualmente, se cuenta con ejes transversales institucionales, que deben estar incorporados a nivel curricular y parten desde una visión del desarrollo humano sostenible. Específicamente, los ejes transversales son: género, equidad, diversidad cultura, ambiente y cultura ambiental (Charpentier *et al.*, 2007).

En concordancia con el planteamiento anterior, en 2018, desde el Centro de Investigación y Docencia en Educación de la UNA, Miranda *et al.*, plantearon la “Carta de la Pedagogía Saludable”, donde rescatan que el “proceso de aprendizaje requiere, por tanto, de compromiso con la vida misma, del reconocimiento del ‘otro como legítimo otro’, de cambio de nuestra praxis pedagógica” (p. 9). Para su comprensión, plantean cuatro principios: 1) reconocimiento de la integralidad del aprendiente, 2) ética del cuidado en la mediación pedagógica, 3) construcción de comunidades de aprendientes, y 4) religación y conciencia cósmica.



Es a partir de la consideración de todos estos insumos, que los procesos de formación para el personal docente en la Universidad Nacional deben iniciar. Esto representa un reto para todos los actores, pues debe responder tanto a la visión de la universidad necesaria (Núñez, 1974; UNA, 2007), como a las demandas históricas y contextuales de la actualidad. Son estas consideraciones las que deben servir como base y fundamento para cualquier propuesta e iniciativa de desarrollo profesional docente que pretenda tener alguna incidencia relevante desde lo pedagógico.

La formación del personal docente en la Universidad Nacional

Desde la fundación de la UNA, se ha reconocido la importancia de la formación del personal docente. Núñez (1974) plantea que el Centro Superior de Investigación y Docencia en Educación (CESIDE), tenía entre sus funciones la adecuación de las metodologías de enseñanza a utilizar a nivel universitario y el contar con una sección permanente para el “adiestramiento específico de los profesores que habrán de servir en la Universidad Nacional” (p. 51).

Según Monge y Sánchez (2000), en 1982 el Consejo Universitario de la Universidad Nacional establece que el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) estará a cargo de la planificación, ejecución y evaluación de los programas de formación en docencia universitaria, siendo apoyado por otras instancias. Se crea para este fin la Dirección de Cooperación y Coordinación de Programas, la cual posteriormente llega a llamarse Dirección de Desarrollo Profesional y Cooperación Universitaria, y ejerce funciones de 1983 a 1995. Es entre 1991 y 1994 que se establece el Programa de Desarrollo Profesional, incluía los subprogramas: Investigación en Pedagogía Universitaria y Desarrollo Profesional Específico.

Con la entrada en vigor del Estatuto Orgánico de 1993, se establece el Sistema de Desarrollo Profesional (SDP), el cual se adscribe a la Vicerrectoría Académica, que queda como ente coordinador de las tareas. Las instancias académicas que producen el conocimiento disciplinar tenían la responsabilidad de apoyar los programas del SDP. Con este cambio, se aumentaban las instancias académicas involucradas en el desarrollo profesional del personal docente.

A inicios del 2000, la Vicerrectoría Académica se encargó de realizar un Plan de Mejoramiento Académico en la Universidad Nacional (Monge y Sánchez, 2000). En él, rescatan los resultados de diferentes

diagnósticos de necesidades y proponen una serie de cursos, a saber, pedagogía universitaria, programación de cursos, evaluación de los aprendizajes, investigación en el aula, tecnología digital de la información, elaboración de presupuestos para proyectos, taller de formación en relaciones de género, orientaciones pedagógicas para el abordaje de cursos, seminarios y talleres, y, por último un curso de gestión universitaria para directores y subdirectores, entre otros.

En 2004, el Consejo Académico de la Universidad Nacional (CONSACA) aprobó el establecimiento de la Certificación Pedagógica Universitaria (CPU) como una política institucional, siendo aprobada en 2005 la Operacionalización de la Certificación Pedagógica Universitaria (UNA, 2005). A partir de ese momento, se han realizados varias propuestas para la puesta en práctica de la CPU, siendo incorporada en 2016 en el Plan de Mediano Plazo, con el objetivo de que sea institucionalizada; sin embargo, hasta el momento no se ha logrado, aunque los esfuerzos continúan.

Según Abarca (2008), del 2004 al 2008, el Programa de Desarrollo Profesional diseñó un nuevo proceso para el personal académico. Este incluía cursos sobre la misión de la UNA, inducción a la vida universitaria, cursos de pedagogía universitaria y jornadas de fortalecimiento profesional. A partir de 2006, se inició la conceptualización del Sistema de Desarrollo Profesional, y se llevó a cabo la reestructuración de los programas de la Dirección de Docencia, lo que llevó a la conformación del Programa de Evaluación Académica y Desarrollo Profesional (PEADEP).

En esta época se realizaban 5 módulos: 1) ¿Cómo incentivar la participación en la docencia universitaria?, 2) La mediación pedagógica en la docencia universitaria, 3) ¿Cómo promover el proceso de evaluación de los aprendizajes universitarios?, 4) Uso de los recursos tecnológicos en la docencia universitaria, y 5) La programación y planificación de los procesos de aprendizaje participativos universitarios.

Es importante destacar que, según Méndez *et al.* (2015), antes de 2011, los cursos ofertados al personal docente presentaban una estructura piramidal, siendo un curso el requisito del otro, lo que implicaba poca flexibilidad y poca participación por parte del personal docente. Por esta razón, en el 2012 se propuso pasar a una estructura flexible con los siguientes ejes temáticos: formación eje inicial, eje pedagogía universitaria, eje interdisciplinario, eje Tecnologías de la Información



y Comunicación (TIC), y eje especializado. Esta propuesta trajo como consecuencia el aumento de la participación del personal docente en los cursos de desarrollo profesional.

En 2012 se planteó un proceso de reorganización del Sistema de Desarrollo Profesional, este mantenía su propuesta flexible, pero se proponen cuatro ejes, en tanto el uso e innovación de las TIC se integra al eje pedagógico, y además se incorpora más activamente la participación de las Facultades, Centros y Sedes (Méndez *et al.*, 2015). Los cuatro ejes planteados fueron: inducción a la vida universitaria, eje gestión o quehacer académico, eje disciplinar/interdisciplinario y el eje pedagógico.

Este último abordaba: la promoción de los aprendizajes, la planeación, metodología y procesos de aprendizaje participativo, la evaluación de los aprendizajes universitarios, la mediación pedagógica, las buenas prácticas docentes y la evaluación de los aprendizajes, la atención a la discapacidad e inclusión en la docencia universitaria. En cuanto a las TIC, se abordó su uso en la docencia, el diseño pedagógico de cursos virtuales y bimodales (semipresenciales), entre otros.

Esta propuesta incluía una distribución por pesos de los cursos, con miras a la Certificación Pedagógica Universitaria, lo que representa un acercamiento a un modelo integrado para la formación del personal docente (Aramburuzabala *et al.*, 2013). Se rescata el cambio paradigmático de visualizar a las TIC como parte integral del proceso formativo docente, y mantener la flexibilidad curricular.

En 2015 entra en vigor el actual Estatuto Orgánico (UNA, 2015a), en el cual se realizaba una reestructuración de las instancias rectoras de la Universidad Nacional. El principal cambio es el nacimiento de la Rectoría Adjunta, la Vicerrectoría de Docencia, la Vicerrectoría de Investigación y la Vicerrectoría de Extensión. Desaparece así la Dirección de Docencia, que, hasta el momento se encontraba a cargo del desarrollo profesional del personal docente.

Este cambio implicó una redefinición de las competencias de cada una de las instancias. Específicamente, en el Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías (UNA, 2020a), en el artículo 27, inciso l se establece que es competencia de la Vicerrectoría de Docencia promover iniciativas que fortalezcan la docencia de forma integral y procesos de mejora continua, partiendo desde una perspectiva de educación para la vida. En el inciso n, de este reglamento, se establece que debe impulsar la actualización profesional y la certificación pedagógica

del personal académico. Por último, en el inciso p, plantea como competencia la promoción de la incorporación crítica, reflexiva y creativa de las TIC en la academia.

Es importante señalar que en este Estatuto Orgánico (UNA, 2015a), se define como deber de quien labora en la institución el participar de programas y procesos de mejoramiento, evaluación, capacitación y actualización profesional que se ofrezcan en la institución (Artículo 14, UNA, 2015a). Por otro lado, en el Reglamento de Contratación Laboral para el Personal Académico de la Universidad Nacional (UNA, 2020b), se establece como obligatoria la participación activa de los procesos de capacitación y formación permanente (2020b). Además, se plantea que, en el primer año de contratación, el académico deberá contar con una capacitación pertinente y apropiada en pedagogía universitaria, siendo la Vicerrectoría de Docencia la encargada de establecer el procedimiento y coordinar su ejecución. Junto con el CIDE, deberá coordinar la formación y convalidación de los cursos que garanticen el conocimiento y formación en pedagogía.

Por último, en el Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional (UNA, 2017), se establece que las unidades académicas, secciones o sedes regionales, darán seguimiento a los resultados de la evaluación docente y contarán con el programa de desarrollo profesional institucional para contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y el docente deberá acogerse a las opciones ofrecidas por la UNA, lo cual plantea un ambiente óptimo para que se dé la vinculación entre la evaluación del desempeño docente y las estrategias de desarrollo profesional. El contar con una normativa que respalda y vincula estos procesos es clave, si se busca una mirada integral del desarrollo profesional a lo largo de la vida.

Actualmente, desde la Vicerrectoría de Docencia, la Unidad de Evaluación, Mejoramiento e Integración Tecnológica para la Docencia (UEMITD) se encarga de coordinar los procesos de actualización profesional del personal académico. En el presente, se están implementando nuevamente los procesos de inducción al personal docente con menos de cinco años de servicio y se definió el Módulo Pedagógico Básico I, este incluye los cursos de: planificación para los aprendizajes en la universidad, mediación pedagógica para los aprendizajes en la universidad, evaluación para los aprendizajes en la universidad, y



diseñando actividades para el aprendizaje con tecnologías. Además, se imparten cursos de diseño de materiales educativos con herramientas en línea, producción de videos educativos con dispositivos móviles y herramientas en línea para el trabajo colaborativo. Estos se plantean desde una visión de flexibilidad curricular, donde los cursos no son requisitos entre sí.

De forma paralela, el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) ha venido realizando proyectos de investigación relacionados con pedagogía universitaria, manteniendo hasta la actualidad la línea iniciada a finales de los años ochenta. La Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria se ofertó desde la División de Educología. Esta fue reformulada, por ende, actualmente es la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, propuesta semi-presencial con apoyo tecnológico y con un diseño curricular flexible. Se estructura en cinco módulos con una duración trimestral: Investigación y Práctica Pedagógica, Praxis Pedagógica en el Contexto Universitario, Política y Gestión Académica Universitaria, Fundamentos Teóricos y Epistemológicos de la Pedagogía Universitaria e Integración Curricular de las Tecnologías Emergentes en la Mediación Pedagógica Universitaria. Además de cursos optativos, que incluyen temáticas como Pedagogía Intercultural en la Educación Superior, Liderazgo Académico, Historia y Evolución de la Educación Superior, Evaluación del Aprendizaje en la Educación Superior, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, Diseño Curricular, entre otros. En este posgrado, se fomenta la reflexión sobre la praxis docente como estrategia real para la transformación de las prácticas pedagógicas.

Como se demuestra a lo largo de este apartado, la Universidad Nacional ha tenido una preocupación por la formación de su personal docente; sin embargo, esta se ha visto perjudicada por distintos cambios políticos y contextuales, a partir de discusiones académicas sobre el camino a seguir, lo que ha provocado, a su vez, problemas en la articulación de ciertas propuestas. Todavía la discusión sigue abierta y plantea la necesidad de una revisión conjunta por parte de los diferentes actores.

Actualmente, para el desarrollo profesional de los docentes de la UNA, se cuenta con la propuesta del Núcleo Pedagógico Básico, ejecutado por la Vicerrectoría de Docencia y la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria, de la División de Educología del CIDE. Sin embargo, no se encuentra una articulación entre estas dos instancias.

Si se busca que toda la población estudiantil egresada tenga las características de ser humanistas, ser transformadores de la sociedad, entre otros, es necesaria la creación de puentes con miras a una pedagogía saludable y con intenciones de transformación social.

Reflexión sobre la praxis como eje de la formación pedagógica del personal docente en la UNA

En la actual estrategia de formación del personal docente en la UNA, se realizan procesos de inducción y se implementa el mencionado Módulo Pedagógico Básico. Sin embargo, es necesario que se vaya aumentando la oferta de cursos y espacios formativos para aquellos docentes que hayan llevado los cursos o aquellos que ya cuenten con formación en otras etapas educativas. En este sentido, se vuelve urgente la puesta en marcha de la Certificación Pedagógica Universitaria.

Ahora bien, con miras a la construcción de un modelo de formación integrado (Aramburuzabala *et al.*, 2013), que responda a la visión de educación y las necesidades actuales de la población estudiantil y docente, es que resulta necesario que la reflexión sobre la praxis sea un eje transversal en todos los procesos y que deba visibilizarse de manera más explícita en los programas de formación, con la finalidad de crear transformaciones reales que se mantengan a lo largo de la vida profesional, dado que la tarea docente es compleja y requiere constante apoyo y reflexión (Guzmán y Quimbayo, 2012). Según Feixas (2004), la reflexión sobre la práctica puede propiciar que los docentes cambien las concepciones que tienen sobre el aprendizaje (el qué y cómo debe de aprender el estudiantado), pero para esto, es necesario contar con procesos cíclicos reflexivos de tipo: práctica-análisis-planificación-nueva práctica, y así sucesivamente.

Desde la propuesta pedagógica de Paulo Freire, analizada por Streck *et al.* (2015), la praxis es la relación entre el modo de interpretar la realidad y la vida, y las acciones que se producen a partir la comprensión que se sostiene. En el momento en que la persona comprende y toma conciencia de su papel, la necesidad de realizar una práctica coherente le transforma y el cambio es inevitable. Esta postura concuerda con lo planteado por Giroux (2001), quien señala que los docentes no están conscientes de su alienación, y, por tanto, es necesario ayudarlos a que reconozcan críticamente la situación en la que se encuentran.



Al respecto, [Ruffinelli \(2017\)](#) identifica tres tradiciones del enfoque de la persona docente reflexiva:

- La “enseñanza reflexiva o racionalidad técnica”, es trazada por autores como Cruickshank (1987) y Dewey (1989), en ella, la práctica se sustenta por la evidencia científica a partir del análisis de la propia práctica en espacios de simulación.
- La “práctica reflexiva”, planteada por Schön (1983) alude a un saber construido a partir de las experiencias, mediada por un proceso reflexivo en y sobre la acción. Crea un nuevo conocimiento que modifica la acción docente, propicia el aprendizaje profesional y mejora la práctica.
- “La indagación crítica”, planteada por Zeichner (1993), plantea que la investigación y la reflexión favorecen la transformación siempre y cuando se consideren las condiciones sociales de la experiencia, favoreciendo un proceso contextualizado.

Las tres tradiciones aportan de manera complementaria al proceso de formación del personal docente de la UNA, en tanto la investigación, la experiencia y la contextualización deben ser incluidos en los procesos de reflexión sobre praxis pedagógica.

Como se ha descrito, la práctica reflexiva puede ser una estrategia que ayude a la transformación del personal docente. Pero, para lograr el objetivo transformativo es necesario que la propuesta incluya soluciones a las principales críticas que se les realiza a las estrategias de formación reflexivas. Una de las objeciones es que muchas veces carecen de operacionalización y estrategias concretas sobre cómo se llevarán a cabo, quedándose solo en espacios de conversación y opinión ([Zabalza, 2011](#)). Específicamente, [Day \(1993\)](#) encuentra que las actividades como la redacción de diarios, las biografías, las observaciones de compañeros o las grabaciones de videos, no aseguran los cambios de concepción ni los cambios en las prácticas. Por lo tanto, es necesario definir estrategias concretas sobre cómo incluir la reflexión sobre la praxis en la formación del personal docente. Por otro lado, es necesario que estos procesos sean continuos, recurrentes, estimulantes, colectivos y duraderos en el tiempo ([Feixas y Euler, 2012](#)).

La necesidad de que sean estrategias continuas, recurrentes y a lo largo del tiempo, se sustenta con los avances de la neurociencia, en los

cuales se encuentra que las experiencias sucesivas van dejando una huella en la estructura cerebral, que orienta las acciones realizadas por la persona, y esta activación modifica el estado de disposición para nuevas experiencias (Buxarrais y García, 2015). Este panorama lleva a plantear la necesidad de mantener procesos de formación docente a lo largo de la vida profesional, y que, sin importar los años de servicio del personal docente, estos pueden llegar a realizar cambios en sus prácticas.

Estrategias que pueden apoyar la formación del personal docente

Con el objetivo de aportar a la discusión sobre el proceso de formación docente que debe realizarse en la Universidad Nacional, a la necesidad de la reflexión sobre la praxis como un eje transversal, y considerando las críticas que se realizan a estas propuestas reflexivas, se proponen tres estrategias concretas que podrían ayudar a lograr transformaciones reales en el personal docente: la sistematización de experiencias, las comunidades aprendientes y la pareja pedagógica.

Sistematización de experiencias

En la Universidad Nacional se han impartido cursos de sistematización de experiencias y se considera una de las principales herramientas para apoyar los procesos de transformación. Según Pérez (2016), el objetivo de las sistematizaciones es generar conocimiento a partir de la práctica y de la experiencia documentada y extraer lecciones que permitan mejorar y replicar esa experiencia inicial. En la docencia, permite crear un espacio para la reflexión e interpretación de la enseñanza, otorgar un nuevo sentido a su práctica funciona como fuente para la promoción del conocimiento en el aula y propicia el cambio educativo. No obstante, para Ghiso (2008), los promotores de la sistematización deben ir más allá de cursos, modelos, recetas y rutinas, pues plantea que es necesario pensar en formas de enseñanza reflexivas y dialógicas.

Comunidades aprendientes

Miranda *et al.* (2018), plantean la construcción de comunidades aprendientes como uno de los principios de la pedagogía saludable. En estas, se supera el individualismo, se apoya la solidaridad y el compartir por medio del diálogo. Se acoge la incertidumbre, la necesidad de creación, el diálogo creativo, la convivencia y el placer de aprender. Castillo y Ramírez (2016, p. 4) definen la comunidad de aprendizaje como “aquella que se nutre del encuentro genuino, sin jerarquías, todas



las personas que pertenecen a la comunidad son portadoras de sentidos, aprendizajes y pasiones. La horizontalidad en las relaciones favorece la posibilidad de compartir y construir aprendizajes”. Esta propuesta se puede ver operacionalizada en las comunidades epistémicas (Caballero, 2009), que se han venido desarrollando en la Universidad Nacional desde mayo de 2018 (UNA, 2018).

Pareja pedagógica

Según Rodríguez y Grilli (2012), la pareja pedagógica es la realización de las prácticas docentes mediante duplas o tríos. Se plantea como un modelo de enseñanza y aprendizaje en la que “la co-observación, el intercambio de opiniones, la planificación conjunta de estrategias y repertorios didácticos son algunas de las opciones que se favorecen con este dispositivo” (p. 46). En esta, se propicia el análisis crítico entre las parejas a partir de la observación. Cabe destacar que esta estrategia ya es utilizada en la UNA, tanto en la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria como en los últimos cursos impartidos desde la Vicerrectoría de Docencia. Esto ha propiciado la reflexión acerca de los alcances de los cursos con miras a hacer una autoevaluación que permita su mejora. Esta es un dispositivo con múltiples alcances, tanto para los encargados de realizar los procesos de formación, como para los mismos docentes, en tanto permite un espacio autorreflexivo, crítico y seguro, que favorece la transformación buscada.

Conclusiones

La Universidad Nacional cuenta con políticas educativas que guían la implementación de la formación del personal docente universitario en pedagogía. Sin embargo, es necesario revisar la manera como dichas políticas se implementan en la práctica y cómo se establecen las coordinaciones entre instancias, para alcanzar el ideal educativo planteado en los referentes institucionales.

Con el fin de que una mayor cantidad de docentes estén formados en pedagogía, con la rigurosidad que los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior requieren, y en concordancia con las características propias que tiene la Institución, las dos instancias que trabajan el desarrollo profesional en la UNA deberían coordinar y articular las acciones. Dichas instancias son la Vicerrectoría de Docencia, encargada de coordinar y llevar a cabo estos procesos según

la normativa vigente y la División de Educología, especialmente, el posgrado en Pedagogía Universitaria, en tanto cuenta con personas especialistas, con investigación y reflexión académica sobre la temática.

Convendría formalizar esta vinculación de manera que la División de Educología sea parte integral de un sistema de desarrollo profesional en la UNA. Además, es posible plantear otras estrategias como becas a funcionarios para que se formen en el posgrado, realizar sesiones de construcción para lograr un modelo integrado de formación, el contar con jornadas conjuntas anuales sobre pedagogía universitaria, entre otras acciones.

Si se desea una transformación en las prácticas pedagógicas del personal docente de la UNA, también es necesario que comprendan y tomen conciencia de las grandes implicaciones que tiene su labor en la formación de la población estudiantil. Por lo que una formación reflexiva permitiría comprender: 1) la necesidad de sistematizar las prácticas pedagógicas en el aula, con el objetivo de reflexionar sobre ellas y mejorarlas y 2) el alcance ético que tiene la labor del personal docente en el acto educativo, lo que les impediría ser una persona pasiva de la experiencia de aprendizaje universitaria.

Aunque, las experiencias de formación vividas por cada una de las personas académicas son heterogéneas y únicas, es necesario contar con un acompañamiento que permita la crítica constructiva. Para esto, las comunidades aprendientes y la implementación de la pareja pedagógica permitirían que el diálogo acerca de las prácticas educativas sea trabajado de manera cotidiana y para el crecimiento a lo largo de la vida profesional.

Únicamente se podrá crecer cuando la conversación sobre las prácticas pedagógicas entre docentes de la misma o de distintas disciplinas sea visto como una práctica cotidiana en la universidad, y no como un acto secreto. En ese sentido, la inclusión del eje reflexivo favorecería los procesos de formación y diálogo.

Referencias

- Abarca, F. (2008). *Tejiendo el nuevo mando del Desarrollo Profesional. Informe periodo 2004 –2008*. Universidad Nacional.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R. y Ángel-Uribe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado*, 17(3), 345 - 357. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>



- Arànega, S. (2013). *Cuaderno de docencia universitaria 25. De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la sociedad*. Ediciones OCTAEDRO. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317–328. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021548008.pdf>
- Buxarrais, M. R. y Martínez, M. (2015). *Retos educativos para el siglo XXI: autonomía, responsabilidad, neurociencia y aprendizaje*. Ediciones Octaedro.
- Caballero, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 391-412. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesor universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU -Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>
- Caballero, S. (2009). Comunidades epistémicas en el proceso de integración regional sudamericana. *Cuaderno sobre Relaciones Internacionales, Regionalismo y Desarrollo*, 8, 11 - 26. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/31797/articulo1.pdf;jsessionid=8C647AB89E1D6D6750487383AE56EAC8?sequence=1>
- Canu, M., Duque, M. y Hosson, C. (2017). Active Learning session based on Didactical Engineering framework for conceptual change in students' equilibrium and stability understanding. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 32-44. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1190689>
- Castillo, R. y Ramírez, P. (2016). Semilleros de investigación y comunidades de aprendientes: una experiencia para cosechar oportunidades. *Revista REDpensar*, 5(1), 1-12. <http://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/102>
- Charpentier, C., Jiménez, L., y Sánchez, V. (2007). La incorporación de ejes transversales en la educación superior: el marco institucional

- y el acompañamiento como condiciones para el éxito. *Revista Electrónica Educare*, 11(2), 23 – 42. <https://doi.org/10.15359/ree.11-2.2>
- Cordero, G., Cano, E., Benedito, V., Lleixà, M. y Luna, E. (2014). *Cuaderno de docencia universitaria 28. La planificación y la evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario: orientaciones para su definición institucional*. Ediciones OCTAEDRO. <https://octaedro.com/libro/la-planificacion-y-la-evaluacion-de-la-formacion-pedagogica-del-profesorado-universitario-orientaciones-para-su-definicion-institucional/>
- Day, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1) 83-93. <https://doi.org/10.1080/0141192930190107>
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Educar*, 33, 31-59. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.260>
- Feixas, M. y Euler, D. (2012). Academics as Teachers: New Approaches to Teaching and Learning and Implications for Professional Development Programmes. *The International HETL Review*, 2, 115-127. <https://www.hetl.org/academics-as-teachers-new-approaches-to-teaching-and-learning/>
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Paz e Terra.
- Fondón, I., Madero, M. y Sarmiento, A. (2010). Principales Problemas de los Profesores Principiantes en la Enseñanza Universitaria. *Formación Universitaria*, 3(2), 21-28. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v3n2/art04.pdf>
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Internacional del Magisterio*, 33, 76-79. http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Articulo_Funlam.pdf
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Profesión Docente*, 15, 60-66.
- Guzmán, G. y Quimbayo, C. (2012). *Docencia universitaria. Reflexión pedagógica*. Universidad del Tolima.
- Guzmán, J. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior. ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? *Perfiles Educativos*, 33, 129-141. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258012.pdf>
-



- López, C. (2016). *Enseñar con TIC. Nuevas y renovadas metodologías para la Enseñanza Superior*. Centro de Innovación y Estudios de Pedagogía de la Educación Superior.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. Doble Hélice Ediciones-Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.
- Méndez, N. Villalobos, D. y Abarca, F. (2015). *Sistema de Desarrollo Profesional 2013 2017*. Universidad Nacional.
- Miranda, G., Castillo, R., Castillo, I., y Flores, L.E. (2018). *Carta de la Pedagogía Saludable*. Universidad Nacional.
- Monge, E. y Sánchez, M. (2000). *Plan de Mejoramiento Académico en la Universidad Nacional 2001-2005*. Universidad Nacional.
- Noguera, J. (2001). La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón Revista de Pedagogía*, 53(2), 269-277.
- Núñez, B. (1974). *Hacia la Universidad Necesaria*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/5972/hacia%20la%20Universidad%20Necesaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, T. (2016). *Guía Didáctica para la Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios*. Universidad Nacional Abierta, Ediciones del Vicerrectorado Académico. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DIDACTICA-SISTEMATIZACION-abril-2016.pdf>
- Rodríguez, C. y Grilli, J. (2012). Un estudio sobre la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 23, 38-65. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1060>
- Rodríguez, M. (2018). *De la reproducción social en el acceso y la permanencia universitaria- Caso de la Universidad Nacional de Costa Rica- Período 2009-2016* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Costa Rica.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 97-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29849949007>
- Rumbos, M. (2009). Propuesta de un modelo de inducción pedagógica para los profesores de la UNELLEZ. Barinas. *Laurus, Revista*

- de Educación, 15, 254-272. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642012>
- Streck, D., Redin, E. y Zitzoski, J. (Orgs.). (2015). *Diccionario de Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
- Universidad Nacional. (2005). Operacionalización de la Certificación Pedagógica Universitaria. *Gaceta 8-2015*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5125>
- Universidad Nacional. (2007). *Modelo Pedagógico*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/3084/Modelo%20Pedagogico.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Nacional. (2015a). Estatuto Orgánico. *Gaceta Extraordinaria 8-2015*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3964>
- Universidad Nacional. (2015b). Manual de procedimientos de admisión para el ingreso a las carreras de grado de la Universidad Nacional. *Gaceta Universitaria 02-2015*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/4093>
- Universidad Nacional. (2017). Reglamento General sobre los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje de la Universidad Nacional. *Gaceta 17-2017*. Universidad Nacional. <http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/3085>
- Universidad Nacional. (2018). *Presentación comunidades epistémicas en la UNA*. https://www.rectoria.una.ac.cr/index.php?option=com_k2&view=item&id=286:presentacion-comunidades-epistemicas-en-la-una&Itemid=759
- Universidad Nacional. (2020a). Reglamento de Rectoría, Rectoría Adjunta y Vicerrectorías. *Gaceta 03-2019*. Universidad Nacional. <http://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/7179>
- Universidad Nacional. (2020b). *Reglamento de contratación laboral para el personal académico de la Universidad Nacional*. <https://documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/5552>
- Villalobos, A. y Melo, Y. (2008). La formación del profesorado universitario: aportes para su discusión. *Universidades*, 39, 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37312911002.pdf>
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report*. World Economic Forum. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf



- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza, M. (2011). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação Revista do Centro de Educação*, 36(3), 397-424. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117121313006.pdf>

