

**Promoviendo la pedagogía en la formación de docentes universitarios.
Una experiencia dialógica y participativa de diseño curricular en el contexto de la
Universidad Nacional de Costa Rica**

*Fostering the pedagogy in the training of university teachers.
A dialogical and participatory experience of curricular design in the specific context
of the National University of Costa Rica*

*Susana Jiménez Sánchez, Andrés Mora Ramírez, Rita Arguedas Víquez, Francisco
González Alvarado, Silvia Saborío Taylor y Jerry Murillo Mora*
Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica

Abstract

This article presents the main knowledge acquired as part of an innovative experience of curricular design in the field of university teacher training at postgrad level, which was carried out at the National University of Costa Rica. The reflection is organized from two main lines: the first one states the implementation of a dialogical and participatory process that involved a diversity of educational stakeholders on the construction of a new curriculum; the second one focuses on the option for the pedagogy as a theoretical and epistemological basis for the teaching in higher education.

Keywords

Pedagogy, teacher training, higher education, curriculum design, participatory methodologies.

Resumen

Este artículo presenta los principales aprendizajes de una experiencia de diseño curricular innovadora en el campo de la formación de docentes universitarios, a nivel de posgrado, desarrollada en la Universidad Nacional de Costa Rica. La reflexión se organiza a partir de dos grandes ejes: el primero da cuenta de la puesta en práctica de un proceso dialógico y participativo, que involucró a una diversidad de actores educativos en la construcción de un nuevo plan de estudios; y el segundo, argumenta sobre la opción por la pedagogía como fundamento teórico y epistemológico para la docencia en la educación superior.

Palabras claves

Pedagogía, formación docente, educación superior, diseño curricular, metodologías participativas.

1. Introducción

Entre los meses de octubre del año 2015 y noviembre del año 2016, un equipo de profesores y profesoras de la División de Educología del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), coordinó las acciones y tareas del diseño del plan de estudios de una Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria (MEPU), cuya experiencia de construcción compartimos en el presente texto.

Este posgrado tuvo como antecedente inmediato la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria, creada en 1997, y que había cumplido un importante papel en la formación del profesorado durante casi dos décadas, tanto para la UNA como para las instituciones de educación superior públicas y privadas de Costa Rica. Sin embargo, a partir del análisis de los hallazgos de informes de autoevaluación y de investigaciones realizadas por estudiantes, y como consecuencia de las reflexiones suscitadas entre el cuerpo docente en distintas reuniones de debate y discusión, se determinó la necesidad de remozar el plan de estudios, tanto en términos de su pertinencia académica y social para el contexto educativo costarricense, como en términos de clarificar y robustecer su fundamentación pedagógica. De manera particular, interesó revisar y repensar el objeto de estudio de la Maestría a la luz de los nuevos conocimientos pedagógicos, epistemológicos y metodológicos desarrollados en los ámbitos de la Educación y la Pedagogía, así como de las nuevas realidades históricas, sociales, tecnológicas, culturales, económicas regionales y globales, donde se debe responder con rigurosidad, pertinencia y excelencia a la formación de profesionales críticos y transformadores en educación.

Este primer ejercicio colectivo de diagnóstico y autocrítica de la realidad del posgrado fue el punto de partida de un proceso de diseño curricular participativo, transparente, dialógico y colaborativo, inspirado en el propósito mayor de impulsar transformaciones en la formación y en la praxis pedagógica de los profesionales que se desempeñan en el campo de la docencia universitaria.

A partir de ese momento, el equipo de profesores, constituido en Comisión Académica para el diseño del nuevo plan de estudios -de la que formamos parte los autores-, se dio a la tarea de convocar a los distintos actores del currículo para conocer

directamente, por medio de talleres participativos, consultas y entrevistas, sus valoraciones sobre la trayectoria del posgrado, sobre la pertinencia del eje de formación centrado en el enfoque de *ciencias de la educación* (mucho más cercano a la tradición educativa norteamericana, y paradójicamente, alejado de la línea curricular de la División de Educología, vinculada a la pedagogía crítica), así como para recibir sus impresiones sobre la estructura curricular tradicional -basada en cursos regulares trimestrales- y la modalidad de entrega de la docencia presencial.

En las siguientes páginas exponemos los principales resultados, aprendizajes y reflexiones de esta experiencia dialógica y participativa, que constituye un aporte innovador en materia de diseño curricular en el ámbito de la UNA, de Costa Rica y, también, de la región centroamericana.

2. El diseño curricular de la MEPU: una experiencia dialógica y participativa

La Comisión Académica que se abocó a diseñar el plan de estudios de la MEPU, respondiendo a los principios pedagógicos de la División de Educología, le dió voz a los actores educativos, convocando procesos de trabajo participativos y dialógicos, en los que se buscó llegar a acuerdos sobre aspectos curriculares y didácticos que darían forma a la nueva propuesta curricular. Si bien son múltiples las etapas que conlleva una tarea de esta naturaleza, en este escrito se resaltan dos: el diagnóstico dialógico con los actores educativos y el diseño participativo de la estructura modular.

2.1 Diagnóstico dialógico con los actores educativos

Con el propósito de democratizar la construcción curricular, y en el marco de una racionalidad curricular crítica transformativa (Pinto, 2008), la Comisión recabó información de primera mano de los distintos actores del currículum, valorizando y potenciando las experiencias vividas por las personas vinculadas a la Maestría desde distintos escenarios y roles. Así, se efectuaron talleres con estudiantes, personas graduadas, personal docente, gestores académicos, empleadores y exdecanos(as) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). En todos los casos se promovió el diálogo de las personas participantes, quienes tuvieron espacio para reflexionar y dialogar en torno a cinco ejes u orientaciones curriculares, definidas a partir de los documentos, informes e investigaciones que la Comisión analizó previamente. Estos ejes fueron los siguientes: principios epistémicos que fundamentan el plan de estudios, coherencia con la línea curricular de la División de Educología -lo

que podemos entender como su *tradición pedagógica*-, flexibilidad curricular, modalidad de entrega de la docencia e internacionalización.

Para sistematizar la información generada en los talleres, tanto en términos de las experiencias vividas por los actores, como de sus recomendaciones y propuestas más o menos concretas, se construyó una matriz de análisis de los hallazgos y se elaboró un informe. Este fue llevado a discusión con las personas participantes en los talleres, a fin de validar la información y enriquecer el documento, lo que, a su vez, permitió estructurar una ruta para las siguientes etapas del diseño.

Se puede afirmar entonces que las decisiones primordiales en relación con el nuevo plan de estudios se construyeron de forma conjunta, a partir de las voces y visiones de las personas vinculadas con el posgrado. Si bien los resultados de este proceso dialógico fueron múltiples, las principales ideas surgidas del diagnóstico y que influyeron finalmente en el proceso de diseño curricular se detallan a continuación:

- a) La definición de la pedagogía como objeto de estudio, en particular, la que se gesta en las especificidades del ámbito universitario.
- a) La caracterización de la investigación en el posgrado como aquella que impulsa y propicia la transformación de las prácticas pedagógicas y de la mediación pedagógica de los docentes universitarios.
- b) La opción por una estructura curricular innovadora y flexible, articulada alrededor de grandes núcleos o problemas pedagógicos vinculados con la docencia y la gestión académica universitarias, dejando atrás la visión de un entramado de cursos en áreas muy diversas (y que no siempre facilitan la integración de los saberes por parte del estudiantado).
- c) La innovación y la flexibilidad, también, en cuanto a la modalidad de entrega del plan de estudios, con miras a construir una propuesta que integrara las sesiones presenciales con el trabajo virtual, en un esquema menos rígido y adaptable a las condiciones de aprendizaje de las y los estudiantes.
- d) La necesidad de vincular al posgrado con el quehacer pedagógico universitario mundial, por medio de la internacionalización del plan de estudios, lo que supone, entre otras cosas, favorecer la presencia de profesores extranjeros -especialmente latinoamericanos-, el estímulo a las pasantías de los y las estudiantes, y en general, hacer de los desafíos de la educación superior latinoamericana y mundial un problema de investigación y debate permanente en el posgrado.

Una vez definidas estas líneas de acción, y de acuerdo con los lineamientos y políticas curriculares de la UNA, la Comisión Académica preparó un documento preliminar del

nuevo plan de estudios en el que se intentó reflejar, con la mayor fidelidad posible, los aportes más pertinentes, las aspiraciones y hasta los sueños expresados por los participantes. Este documento, a la manera de un *borrador* o *boceto*, fue presentado una vez más a los actores educativos, con el propósito de evaluar el grado de avance y verificar la correspondencia del diseño curricular con las ideas propuestas en el diagnóstico inicial. Como resultado de este taller, se tomaron nuevas decisiones a nivel curricular que le imprimieron un sello propio al posgrado en dos aspectos claves: la estructura modular y la modalidad de entrega de la docencia.

2.2 Diseño participativo de la estructura modular

En esta etapa, la Comisión Académica convocó a un equipo multidisciplinario de profesionales de la División de Educología del CIDE para construir de manera conjunta la malla curricular del plan de estudios. Como ya se indicó, en esta tarea se partió de una premisa clara: la necesidad expresada por los actores educativos de diseñar una propuesta que permitiera, por lado, abordar de una manera más integral el objeto de estudio y el proceso formativo como un todo; y por otro lado, dar una respuesta al perfil socioeconómico de la población meta, a saber, el de trabajadores de la educación superior que combinan su jornada laboral -de tiempo completo- con el desarrollo de sus estudios de posgrado.

Teniendo como referencia esta realidad, la innovación y la flexibilidad curricular se asumieron como conceptos que orientaron, de manera permanente, al equipo multidisciplinario. Así, luego de varias de semanas de investigación, lectura y reflexión, que incluyeron la realización de reuniones presenciales y virtuales (articulado con el trabajo colaborativo en línea), se llegó a la conclusión de que una estructura curricular por módulos de aprendizaje, en lugar de cursos regulares, permitiría abordar de manera más pertinente los núcleos pedagógicos que articulan la praxis de la docencia universitaria.

En el contexto de la MEPU, entonces, el módulo se definió como el espacio pedagógico de diálogo, encuentro y debate académico multi e interdisciplinario, así como de mediación y sistematización de los aprendizajes, que integra núcleos temáticos y actividades formativas en torno a un eje-problema común. Este eje se desarrolla, a su vez, por medio de preguntas generadoras y ejes temáticos para la construcción de nuevos conocimientos y la apropiación por parte de los estudiantes de herramientas teóricas y metodológicas para el análisis y transformación de sus prácticas docentes (Arguedas et al, 2016).

Desde el punto de vista metodológico, el módulo -previsto para desarrollarse en un período de tres meses- se organiza en función de secuencias de aprendizaje mediacional, diseñadas para estimular y orientar las discusiones en torno a los núcleos temáticos, con su respectiva evaluación; además, el módulo crea las condiciones para que cada estudiante elabore un producto académico específico, que suma progresivamente a su Trabajo Final de Graduación (un portafolio académico que sistematiza los aprendizajes de los distintos módulos, y que propicia la autorreflexión sobre la praxis de cada estudiante y sus posibilidades de transformación) (Arguedas et al, 2016).

Otra de las conclusiones a las que llegó la Comisión Académica y el equipo multidisciplinario de apoyo tiene que ver con la innovación en cuanto a la modalidad de la entrega de la docencia: aquí, se concibió como *semipresencial con apoyo virtual*, entendida como aquella modalidad formativa que curricular, metodológica y organizativamente (Casamayor, 2008), dispone de ambientes de aprendizaje presenciales, sean estos en espacios físicos o virtuales, sincrónicos o asincrónicos (Gámiz-Sánchez y Gallego-Arrufat, 2016; Hinojo y Fernández, 2012; Llorente, 2010), donde se construyen crítica y colaborativamente respuestas a las preguntas centrales de la pedagogía universitaria (Arguedas et al., 2016).

En el diseño de los módulos de aprendizaje, esta modalidad se explicita en la programación de sesiones de formación presencial física (que pueden contemplar entre 4 y 6 sesiones intensivas o dosificadas a lo largo del trimestre) y formación en línea (entre 6 y 8 sesiones en línea). Esta organización le brinda mucha flexibilidad al plan de estudios, necesaria para los programas de posgrado en el contexto de la UNA y en Costa Rica, donde los estudiantes se dedican a labores profesionales de tiempo completo.

3. La opción por la pedagogía en la formación de docentes universitarios

La revisión crítica de la fundamentación epistemológica y teórica del nuevo plan de estudios fue uno de los aspectos centrales que emergieron en las deliberaciones y en el trabajo colectivo de los distintos actores participantes, lo que, necesariamente, llevó el debate sobre la concepción del objeto de estudio y su posicionamiento paradigmático: una alternativa era continuar en la perspectiva de las llamadas ciencias de la educación, posición influida por la academia norteamericana (González, 2010), y la otra alternativa implicaba optar por la pedagogía y restituir su protagonismo como enfoque integral de la formación de docentes universitarios.

Este tema se abordó de manera recurrente en los talleres participativos, por lo que la Comisión Académica se abocó a sistematizar los distintos aportes y construir una definición del objeto de estudio y sus dimensiones constitutivas, que fue validada en el diálogo crítico en los distintos encuentros.

De esta manera, se alcanzaron acuerdos en torno a la opción por la pedagogía universitaria, reconociendo que se trata de un campo multi e interdisciplinar complejo, desde el que es posible promover una praxis transformadora, situada, democrática, participativa, sensible a las necesidades humanas y ambientales de la época (Frabboni y Pinto, 2006; Streck, Redin y Zitkoski, 2015).

La mirada pedagógica en la formación permite reconocer la docencia como un acto humanizador por excelencia, frente a las tendencias dominantes que impulsan hacia la instrumentalización y mercantilización de la educación superior (Pinto, 2012); asimismo, reivindica el lugar del profesional universitario como pedagogo y educador en un sentido emancipador: es decir, como formador de personas y no solo como un profesional que aplica unos saberes didácticos, evaluativos y curriculares específicos; como un investigador de la realidad educativa dentro y fuera del aula y no solo como un especialista de su disciplina científica; como un extensionista que, desde la producción intelectual y los proyectos comunitarios, analiza, interpreta y promueve transformaciones de las realidades sociales, económicas, políticas y culturales en las que debe desarrollar su trabajo pedagógico (Mora y Jiménez, 2014).

Desde este marco conceptual, en el plan de estudio de la MEPU se establecieron cuatro grandes áreas disciplinarias, a saber: la pedagogía universitaria, la investigación educativa, la praxis pedagógica y las políticas universitarias y gestión Curricular. Entre los distintos actores involucrados en el proceso de diseño curricular hubo consenso en cuanto al hecho de que este abanico disciplinar no sólo identifica ámbitos constitutivos del quehacer docente universitario, sino que, además, facilita la comprensión, abordaje y seguimiento del objeto de estudio, facilitando las herramientas teórico-conceptuales y la integralidad requerida para proyectar las capacidades, habilidades y destrezas inherentes que se espera que el estudiantado desarrolle.

En la figura 1 se presenta una síntesis de la definición operativa de estas áreas disciplinarias.

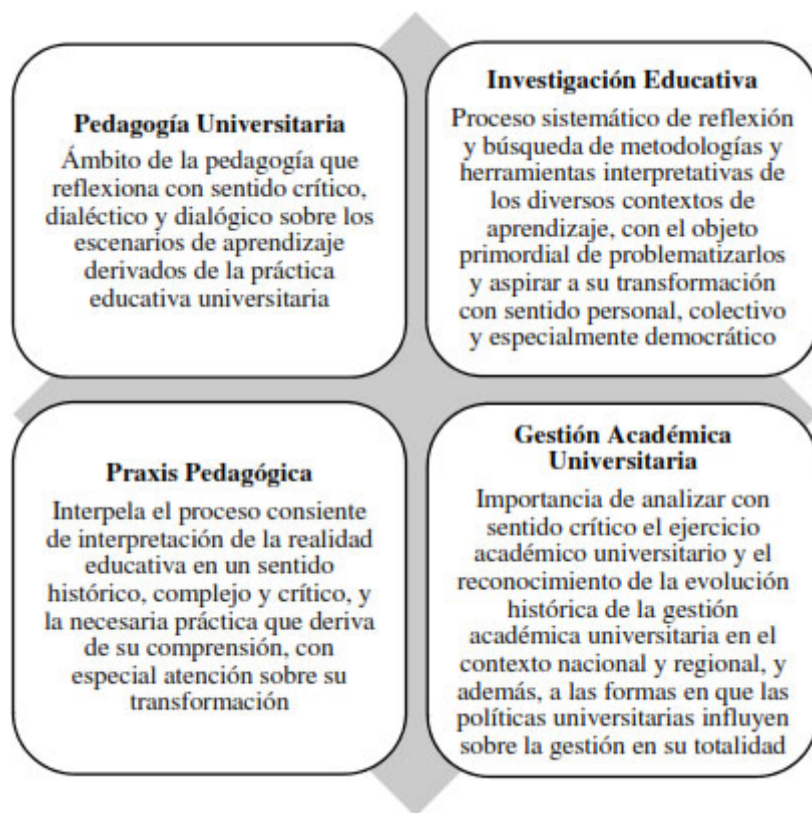


Figura 1. Áreas disciplinarias del plan de estudios de la MEPU. Fuente: Elaboración propia.

De estas áreas disciplinarias, se derivaron cinco ejes curriculares que, a su vez, perfilaron en términos teóricos y de objetivos de aprendizaje, el diseño de los cinco módulos que conforman el plan de estudios. Esto se aprecia en detalle en la figura 2.

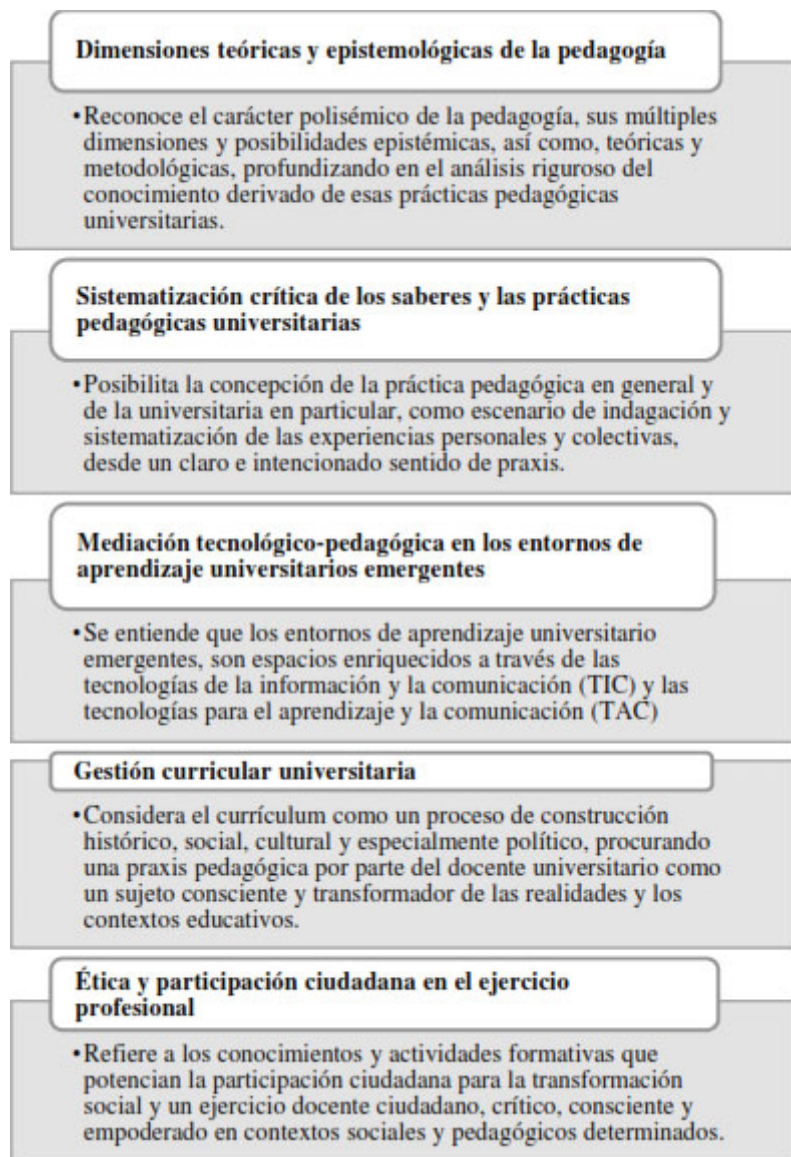


Figura 2. Ejes curriculares de la MEPU. Fuente: Elaboración propia.

Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que los profesionales que ingresan a este posgrado tienen la posibilidad de realizar una trayectoria de formación que no ofrece ninguna otra institución en la educación superior pública y privada del país, ni más allá de nuestras fronteras.

4. Reflexiones finales

Como se puede apreciar en esta reconstrucción de la experiencia que vivimos desde la Comisión Académica, el alto grado de identificación que mostraron los distintos actores educativos con los propósitos del diseño curricular, así como su compromiso en la profundización de los debates teóricos y epistemológicos, permitieron construir un plan de estudios innovador y pionero, que interpreta críticamente las principales

tendencias de la educación superior a nivel internacional, y las sitúa en las realidades y demandas del contexto educativo costarricense.

En efecto, la MEPU se inscribe en las principales tendencias curriculares en materia de programas de formación de docentes en América Latina, caracterizadas por la búsqueda de nuevas y más flexibles modalidades de entrega de la docencia, y por el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que, sin renunciar a la importancia de la presencialidad como punto de encuentro y de diálogo pedagógico, apuestan por incorporar la semipresencialidad y la virtualidad como dinámicas características de los planes de estudios, que facilitan la flexibilidad horaria y promocionan la autonomía de los aprendizajes.

Desde este punto de vista, el diseño curricular de la MEPU consolida una oferta coherente, atractiva y robusta en relación con otros posgrados similares a nivel nacional y latinoamericano, entre las que destaca, por ejemplo, por la posibilidad que da a las y los estudiantes de completar su itinerario de formación en un plazo de cinco trimestres, que supone la aprobación de los cinco módulos de aprendizaje y el desarrollo de su trabajo final de graduación como proceso transversal y progresivo; todo esto sin menoscabo de la rigurosidad académica, la búsqueda de la excelencia y la construcción del conocimiento transformador.

Además, se contextualizan los distintos momentos de formación en el posgrado, ya que desde la metodología de cada módulo se promueve un contrapunteo permanente entre teoría y práctica, lo que garantiza una vinculación estrecha con la praxis docente universitaria en diferentes espacios laborales institucionales. En esta tarea, resultan de vital importancia la trayectoria de más de 20 años del posgrado y las vinculaciones estratégicas de la División de Educología que garantizan diferentes escenarios para el trabajo conjunto con diferentes instituciones nacionales e internacionales.

Finalmente, y a manera de síntesis, consideramos que este diseño curricular, por su carácter participativo y dialógico, y por su pertinencia para dar respuesta a los desafíos pedagógicos de su contexto educativo, destaca por tres aspectos puntuales: primero, porque trasciende las racionalidades curriculares fuertemente instrumentales, dominantes en los sistemas educativos nacionales y regionales, y propone nuevas dinámicas y prácticas pedagógicas en las aulas durante la formación de los docentes universitarios (Pinto, 2008; Becerra y Moya, 2009); segundo, porque al hacer opción por una pedagogía crítica y transformativa, también da cuenta de las dimensiones éticas y estéticas que configuran el acto docente, de la complejidad y diversidad de lo humano, y de los entornos sociales, económicos y culturales de nuestro tiempo,

caracterizados por el predominio de violentas formas de desigualdad y de exclusión, desarrollando un pensamiento crítico sobre el por qué, para qué y cómo del propio quehacer pedagógico.

Y por último, porque aspira a crear las condiciones para que la persona docente universitaria integre los saberes y prácticas pedagógicas con el saber de su propia disciplina científica, para producir un nuevo conocimiento pedagógico del saber disciplinario y una mediación pedagógica crítica y contextualizada de los aprendizajes (en entornos virtuales y presenciales), sin perder de vista la imperiosa necesidad de nuestro tiempo de enfatizar en la reflexión permanente sobre nuestro posicionamiento teórico, metodológico, ético y estético en nuestra función de educadores en el más amplio sentido de la palabra.

5. Referencias

Arguedas, R.; González, F.; Jiménez, S.; Mora, A.; Mora, J. y Saborío, S. (2016). *Plan de estudios de la Maestría en Educación con énfasis en Pedagogía Universitaria*. Heredia, C.R.: División de Educología / CIDE-UNA.

Becerra, R. y Moya, A. (2009). Pedagogía y didáctica crítica. Hacia la construcción de una visión latinoamericana. *Revista de Investigación Educativa*, 2 (1), 13-24. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432009000100002&lng=es&tlng=es.

Casamayor, G. (Coord). (2008). *La formación on-line: una mirada integral sobre el elearning, b-learning*. Barcelona. Graó D.L.

Frabboni, F. y Pinto, F. (2006). *Introducción general a la pedagogía*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gámiz-Sánchez, V. y Gallego-Arrufat, M.J. (2016). Modelo de análisis de metodologías didácticas semipresenciales en Educación Superior. *Educación XXI*, 19(1), 39-61, doi:10.5944/educXX1.13946

González, F. (2010). Aproximaciones teóricas y reflexiones prácticas: la pedagogía como disciplina humana. *Ensayos Pedagógicos*, 5 (1), 9-34. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/4480/4309>

Hinojo, M. A. y Fernández, A. (2012). El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 159-167. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/591>

Jiménez, S. y Mora, A. (2014). *Experiencias y desafíos en la formación de docentes en la Universidad Nacional: una reflexión a partir del caso de la Maestría en Educación con énfasis en Docencia Universitaria*. En: VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Realizado en Rosario, Argentina, 21 al 23 de abril. Organizado por la Universidad Nacional de Rosario.

Llorente, M. (2010). *Formación semipresencial apoyada en la red (Blended learning)*. Bogotá: Ediciones de la U.

Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana / SICA.

Streck, D.; Redin, E.; y Zitkoski, J. (2015). *Diccionario pedagógico Paulo Freire*. Lima: CEEAL.