



Instituto de Investigación
en Educación

REVISTA

Actualidades
Investigativas
en Educación

Actualidades Investigativas en Educación

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

APROXIMACIONES TEÓRICO CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LA RELACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS CON EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

THEORETICAL AND CONCEPTUAL INSIGHTS FOR THE UNDERSTANDING
OF RELATIONS BETWEEN ACADEMIC COMMUNITIES AND PEDAGOGICAL
KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION

Volumen 10, Número 1
pp. 1-13

Este número se publicó el 30 de abril de 2010

Susan Francis Salazar
Nora Cascante Flores

La revista está indexada en los directorios:

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

La revista está incluida en los sitios:

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

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



APROXIMACIONES TEÓRICO CONCEPTUALES PARA COMPRENDER LA RELACIÓN DE COMUNIDADES ACADÉMICAS CON EL SABER PEDAGÓGICO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

THEORETICAL AND CONCEPTUAL INSIGHTS FOR THE UNDERSTANDING
OF RELATIONS BETWEEN ACADEMIC COMMUNITIES AND PEDAGOGICAL
KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION

Susan Francis Salazar¹
Nora Cascante Flores²

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

Palabras clave: COMUNIDADES ACADÉMICAS, DOCENCIA UNIVERSITARIA, PEDAGOGÍA

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

Keywords: ACADEMIC COMMUNITIES, UNIVERSITY TEACHING, PEDAGOGY

¹ Doctora en Educación, Máster en Evaluación Educativa, ambos títulos de la Universidad de Costa Rica. Actualmente es Directora del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: susan.francis@ucr.ac.cr

² Licenciada en Educación Preescolar, Egresada Maestría de Ciencias Cognitivas, ambos de la Universidad de Costa Rica. Profesora del Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica.

Dirección electrónica: nora.cascante@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 10 de junio, 2009

Aprobado: 12 de abril, 2010

1. Introducción

Este artículo³ presenta los argumentos teóricos que respaldaron el análisis de los resultados de la investigación: "El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario", desarrollada durante el 2007/2008 con profesores de la Universidad de Costa Rica. En este proceso se analizaron las percepciones de docentes universitarios acerca del papel de las comunidades académicas como fuentes para el saber pedagógico con el fin de establecer rutas orientadoras en los procesos formativos docente. El referente teórico partió del análisis del concepto de comunidad, las características y los desarrollos de la comunidad como unidades sociales y su vinculación con la dimensión pedagógica del quehacer docente universitario.

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

2. Inmersión del profesional como docente universitario en la comunidad académica

En la contratación de un docente universitario se toman en cuenta aspectos como la formación profesional, la aprobación de la comunidad profesional consolidada en el ámbito universitario, quienes le acreditan para trabajar en docencia y en menor grado se solicita como requisito la formación profesional en el área pedagógica, que le permita prepararlo para el ejercicio docente.

En los procesos de construcción del saber pedagógico de los docentes universitarios se reconoce como fuentes importantes: la experiencia formativa, como estudiante de grado y de posgrado y las interacciones del docente con su comunidad disciplinar y académica, entre

³ Este artículo es resultado del Proyecto de Investigación N° 724-A7-103: El papel de las comunidades académicas en la construcción del saber pedagógico del docente universitario. Se propone como una entrega teórica.

otros. (Francis 2007) En este sentido, los docentes del nivel universitario construyen y desarrollan acciones educativas que se ven influenciadas por la cultura de su comunidad académica universitaria caracterizada por la confluencia de aspectos políticos, institucionales y macrosociales, además de la correspondencia entre el contexto de la academia con las relaciones de poder, generación de investigación y extensión universitaria, demandas de retorno social, presiones económicas. Estos elementos, entre otros, se ven reflejados en la misma docencia.

Esta inmersión en el acto educativo le proporciona al docente universitario experiencias adicionales a la de su formación profesional, cuyo resultado es el proceso de construcción de la dimensión pedagógica, entre otras. Lo anterior supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el mundo individual, pues el docente universitario se encuentra inserto en una red de personas con quienes intercambia signos, significados, en otras palabras, conversa, coopera y convive. Estos espacios pueden tener características formales como los procesos de acompañamiento con mentor⁴ (Johnson & Ridley, 2004).

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

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

Puesto que no hay pensamiento humano que esté inmune a las influencias ideologizantes de su contexto social, también es la interacción con este contexto la que permite mantener, reformar o bien, transformar la estructura social dada: "*es un proceso activo bilateral, donde el organismo no sólo está sometido a la influencia del ambiente, sino*

⁴ Se corresponde con el término "mentoring" en inglés.

que con cada una de sus reacciones influye en cierto modo sobre el ambiente y, a través de este, sobre sí mismo" (Vigostki, 2001, p. 120).

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

3. Las comunidades académicas como unidades de análisis en la construcción del saber pedagógico

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

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

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

Históricamente, la mayoría de las comunidades han tenido una base territorial con la que se identificaban y sobre la cual construían su imagen como comunidad. Pero en esta segunda mitad del siglo XX observamos numerosos ejemplos de un proceso creciente de desterritorialización de comunidades e identidades. (Pastor, 2004, ¶ 21)

Estos abordajes conceptuales permiten inscribir las comunidades denominadas comunidades disciplinares, o bien, en el marco universitario, comunidades académicas, pues conciben su base fundacional en las interacciones y propósitos comunes y compartidos. En este sentido, se asume que una comunidad está delimitada por el encuentro multifacético de sus miembros, quienes en sus relaciones establecen amplios procesos participativos de toma de decisiones, asumen creencias y valores en común, además sostienen una red virtual⁵ de intercambio recíproco (Taylor, citado por Douglas, 1987).

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

A diferencia de otras agrupaciones las comunidades disciplinares, académicas y/o científicas son reconocidas en el ámbito social, se asume que tienen conocimientos específicos, útiles e incluso retribuíbles. Becher (2001) establece como características de la comunidad disciplinar el establecimiento de redes de comunicación, tradiciones, el conjunto de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. En estas comunidades disciplinares se constituyen las comunidades científicas o académicas como aquellas que representan las características, el desarrollo y las estructuras de los campos de conocimiento con los que las primeras se encuentran comprometidas, generalmente identificadas por el grupo de investigadores en el campo: "*La comunidad científica no sólo goza de un reconocimiento interno sino también de un reconocimiento externo. Este reconocimiento está públicamente admitido...*" (Fourez, 2000, p. 70). Dentro de esta comunidad aparece, en el ámbito universitario, la comunidad académica, como aquella que además del desarrollo del campo de conocimiento, se encarga de su divulgación y enseñanza, tal y como lo plantea Becher (2001), una faceta de la profesionalidad de la disciplina.

⁵ En este caso se refiere a la naturaleza que puede tener una existencia aparente, pero no real y no a la denotación asociada a las Tecnologías de la Información y Comunicación.

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

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

4. Los rituales como estructuradores de la actividad de la comunidad académica

Las intencionalidades que fundamentan la identidad de estas comunidades se sostienen en procesos complejos de interacción. De ahí que a pesar de los cambios de carácter temporal y la diversidad los atributos de tal identidad y propósito son culturalmente reconocibles. Chavoya (2001) denomina a estos procesos dentro de las culturas académicas como determinantes del trabajo académico. Para Becher (2001) estas complejidades se reconocen como aspectos tribales entre los cuales distingue al menos tres rituales: Iniciación, Sentimiento de pertenencia, Exclusión.

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

4.1 El ritual de iniciación

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

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

4.2 El sentimiento de pertenencia

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

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

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

4.3 Expulsión

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

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

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

5. La Docencia Universitaria en el marco de las comunidades académicas

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

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

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

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

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

Estos tres niveles se pueden observar claramente en la educación superior, cuya función ha sido tradicionalmente la de producir, la de reproducir, la de distribuir y la de desechar conocimiento. De igual manera se pueden observar como resultado y producto de las comunidades académicas en la producción de discursos de producción científica asociados al trabajo académico del profesor universitario (Aguirre, 1998), pues en estas acciones se exige la claridad de comunicación, para finalmente apoyar la comprensión y

enseñabilidad de sus afirmaciones y asegurar que sus representaciones de la realidad encuentran un lugar significativo en las redes de creencias de los otros. (Mc Evan & Bull, 1991).

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

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

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

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

van transformando su entendimiento y responsabilidad para con las actividades por medio de su propia participación en éstas. (Rogoff, 1995; García, 2001)

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

- Aguirre, Joaquín. (1997-1998). Las Revistas digitales y la vida académica. **Cuadernos de Documentación Multimedia**. (6-7), 159-169.
- Álvarez, Víctor, García, Eduardo y Gil, Javier. (1999). **La calidad de la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos**. Revista de Educación (319) 273-290, España.
- Bartle, Phil. (2007). **¿Qué es una comunidad? Una descripción sociológica**. Recuperado el 18 de setiembre del 2008, de <http://www.scn.org/mpfc/whats.htm> .
- Becher, Tony. (2001). **Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas**. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas. (2003). **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu / editores.
- Campo, Rafael. (2001). **Caracterización de una excelente práctica docente universitaria para estudio de caso en la Pontificia Universidad Javeriana**, Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Chavoya, María Luisa. (2001). Organización del trabajo y culturas académicas. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, 6, (11).
- Douglas, Mary. (1987). **How institutions thinks**. USA: Syracuse University Press.
- Fouréz, Gerard. (2000). **La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia**. España: Editorial Narcea.
- Francis, Susan. (2007). **El saber pedagógico en el profesor universitario valorado como excelente por sus estudiantes**. Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Francis, Susan. (2006). Hacia la caracterización del docente universitario valorado excelente por sus estudiantes. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 30 (1), 31-49.

- García, Joaquín y García del Dujo, Ángel. (1996). **Teoría de educación I**. España: Ed. Santillana.
- García, Susana. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, **16** (2), 15-31.
- Kane, Ruth, Sandretto, Susan. & Heath, Chris. (2002). Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics. **Review of Educational Research**, **72** (2), 177-228.
- Johnson, Brad & Ridley, Charles. (2004). **Elements of mentoring**. USA: Palgrave MacMillan.
- Lucarelli, Elisa. (2004). **El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación**. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mc Ewan, Hunter y Bull, Barry. (1991). The pedagogic nature of subject matter knowledge. **American Educational Research Journal**, **28**, 316-334.
- Newman, Dennis, Griffin, Peg y Cole, Michael. (1991). **La zona de construcción del conocimiento**. España: Ediciones Morata.
- Parra, Ciro y Segura, Clara Inés. (2004). **Estudio sobre comunidades académicas en la Universidad de la Sabana**. Colombia: Universidad de la Sabana.
- Pastor, Beatriz. (2004). **Hispanicos en EEUU ¿Hacia una nueva definición de comunidad?** Centro Virtual Cervantes Memoria, comunicación y futuro. Recuperado el 13 de mayo de 2007 http://cuc.cervantes.es/obref/debates_brown/ponencia04.htm
- Rogoff, Bárbara. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In Wertsh, J.V., Del Río, P.& Alvarez, A. (Eds) **Sociocultural studies of mind**. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Segall, Avner. (2004). Revisiting Pedagogical Content Knowledge: The Pedagogy of content/the Content of Pedagogy. **Teaching and Teacher Education**, **20** (5), 489-504.
- Shulman, Lee. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, **15** (2), 4-14.
- Van der Bijl, Bart. (2000). **La escuela y la comunidad rural**. Heredia: Editorial Universidad Nacional. CIDE, División de Educación Rural.
- Vigostki, Lev. (2001). **Psicología pedagógica**. Argentina: Aique Grupo Editorial.
- Zabalza, Miguel. (2003). **Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional**. España: Editorial Narcea.