

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

REPRESENTACIONES MENTALES DE LOS PROFESORES ACERCA  
DE LA DOCENCIA Y LA RELACIÓN CON SU PRÁCTICA

Tesis sometida a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios  
de Posgrado en Educación para optar al grado y título de Maestría Académica  
en Educación con énfasis en Docencia Universitaria

ELIZABETH MEZA PRADO

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2021

## Dedicatoria

A todos los que siguen en el camino. Cada paso cuenta, cada paso los acerca a la meta. No importa cuánto tiempo signifique, lo importante es avanzar. ¡Ustedes pueden hacerlo!

A todas las personas que me estorbaron en el camino, gracias por retarme y hacerme crecer. Esto no sería lo mismo sin ustedes.

A mí misma, por no darme por vencida, por creer que podía, por confiar en Dios cuando tenía más opciones y no solo cuando no había otra opción. Por crecer y florecer, aunque significara tener que romper concreto para hacerme camino.

## Agradecimientos


¡Gracias a Dios!

Además, agradezco a mis hermanas Rebeca y Raquel, y Viviana, mi hermana de corazón, ellas me apoyaron y me animaron a dar el primer paso y celebraron conmigo en la meta. Las amo.

Agradezco a mi director, Luis Ángel Piedra, por sufrir conmigo, por guiarme y trabajar conmigo. Gracias a mis lectoras, por ayudarme a avanzar y dar lo mejor.

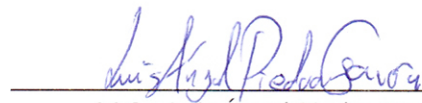
Gracias a la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, por abrirme sus puertas, por confiar en mí. Agradezco a cada profesor que me confió sus pensamientos y sentimientos. Ustedes son *profes* únicos, con un especial compromiso no solo por lo que hacen sino por este país. Los respeto y admiro.

Esta Tesis fue aceptada por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria



---

Dra. Luisa Villanueva Salazar  
**Representante del Decano**  
**Sistema de Estudios de Posgrado**



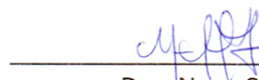
---

M.Sc. Luis Ángel Piedra García  
**Profesor Guía**



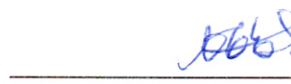
---

Dra. Patricia Marín Sánchez  
**Lectora**



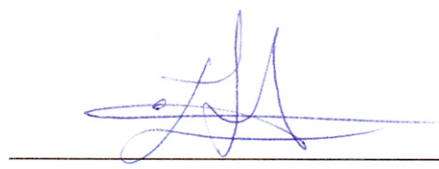
---

Dra. Nora Cascante Flores  
**Lectora**



---

Dra. Annia Espeleta Sibaja  
**Representante de la Directora**  
**Programa de Posgrado en Educación**



---

Elizabeth Meza Prado  
**Sustentante**

# Tabla de contenido

<b>Dedicatoria</b>	<b>ii</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>iii</b>
<b>Hoja de aprobación</b>	<b>iv</b>
<b>Tabla de contenido</b>	<b>v</b>
<b>Resumen</b>	<b>ix</b>
<b>Abstract</b>	<b>x</b>
<b>Índice de tablas</b>	<b>xi</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>xii</b>
<b>Lista de abreviaturas</b>	<b>xiii</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I. Problemática de la investigación</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Antecedentes de la propuesta</b>	<b>5</b>
<b>1.2. Problema de investigación</b>	<b>10</b>
<b>1.3. Justificación</b>	<b>11</b>
<b>1.4. Objetivos</b>	<b>15</b>
<i>1.4.1. Objetivo general</i>	<i>15</i>
<i>1.4.2. Objetivos específicos</i>	<i>15</i>
<b>Capítulo II. Marco teórico</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Representaciones mentales</b>	<b>17</b>
2.1.1. Creencias	24
2.1.2. Expectativas	26
2.1.3. Atribuciones	26
<b>2.2. Contexto</b>	<b>27</b>
<b>2.3. Docencia en el contexto universitario</b>	<b>31</b>
2.3.1. El docente universitario	37

2.3.2. Práctica docente	43
<b>Capítulo III. Metodología</b>	<b>47</b>
3.1. <i>Datos generales</i>	48
3.1.1. Tipo de investigación	48
3.1.2. Enfoque de la investigación	49
3.2. <i>Contexto de la investigación</i>	51
3.3. <i>Población</i>	51
3.3.1. Selección de los docentes informantes	53
3.3.2. Protección al informante	56
3.4. <i>Recolección de la información</i>	56
3.4.1. Técnicas de recolección	56
3.4.2. Protocolos para las técnicas e instrumentos de investigación	58
3.4.3. Procedimientos para la recolección de datos y validación de instrumentos	60
3.5. <i>Análisis de la información</i>	62
3.5.1. Categorías de análisis	63
3.5.2. Procedimiento del análisis de la información	66
3.5.3. Criterios de validez y confiabilidad	67
<b>Capítulo IV. Resultados y análisis de la información</b>	<b>68</b>
4.1. <i>Contexto formativo de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	68
4.1.1. Sobre la percepción de los docentes sobre la EEAA	69
4.1.2. Sobre el ambiente del contexto educativo de la EEAA	91
4.1.3. Sobre el clima del contexto educativo de la EEAA	104
4.1.4. Sobre la proyección de la EEAA	114
4.1.5. Sobre la interpretación del contexto y acciones de la EEAA	120
4.2. <i>Análisis del docente universitario que labora en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	128
4.2.1. Sobre la formación académica profesional de los docentes	128
4.2.2. Sobre la formación en docencia de los profesores	136
4.2.3. Sobre la experiencia docente de los profesores	151
4.3. <i>Estudio de la práctica docente del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	165

4.3.1. Sobre la planificación didáctica de los docentes	166
4.3.2. Sobre la implementación de la planificación de los docentes	179
4.3.3. Sobre la interrelación de los participantes	193
4.3.4. Sobre la interpretación de los estudiantes	203
4.4. <i>Análisis de las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	215
4.4.1. Sobre la concepción de docencia	215
4.4.2. Sobre la concepción de la práctica docente	229
4.4.3. Sobre la relevancia del contexto en el proceso formativo	232
4.4.4. Sobre la concepción del estudiante	234
<b>Capítulo V. Conclusiones</b>	<b>240</b>
5.1. <i>Conclusiones sobre el contexto formativo de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	240
5.2. <i>Conclusiones sobre el análisis del docente universitario que labora en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	243
5.3. <i>Conclusiones sobre el estudio de la práctica del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	245
5.4. <i>Conclusiones sobre el análisis de las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	248
5.5. <i>Conclusiones organizadas según los objetivos de la investigación</i>	257
5.5.1. Conclusiones sobre las representaciones que tienen las personas docentes acerca de la docencia universitaria	258
5.5.2. Conclusiones sobre la caracterización de la práctica docente del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la UCR	259
5.5.3. Conclusiones sobre las relaciones entre las representaciones mentales del profesorado y la práctica docente	262
<b>Capítulo VI. Recomendaciones</b>	<b>267</b>
6.1. <i>Recomendaciones sobre el contexto formativo de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	267
6.2. <i>Recomendaciones sobre el análisis del docente universitario que labora en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios</i>	270

6.3. Recomendaciones sobre el estudio de la práctica del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios	271
6.4. Recomendaciones sobre el análisis de las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios	272
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>274</b>
<b>Anexos</b>	<b>286</b>
<b>Anexo 1. Información del contexto institucional de la investigación</b>	<b>286</b>
A1. Universidad de Costa Rica	286
A1.1. Facultad de Ciencias Agroalimentarias	292
A1.2. Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, UCR	293
<b>Anexo 2. Protocolos de los instrumentos aplicados para la recolección de datos</b>	<b>296</b>
A2.1. Protocolo de entrevista a docentes	296
A2.2. Matriz de observación de la práctica docente	299
A2.3. Protocolo de entrevista al Director de Escuela	302
A2.4. Protocolo de entrevista grupal a Comisión	304
<b>Anexo 3. Carta del Comité Ético</b>	<b>306</b>
<b>Anexo 4. Consentimientos informados de los participantes</b>	<b>307</b>
A4.1. Consentimiento informado para docentes participantes	307
A4.2. Consentimiento informado para el Director de Escuela	311
A4.3. Consentimiento informado para participantes de la Comisión de Docencia	314

## Resumen

El objetivo del presente estudio es analizar las representaciones mentales que el profesorado tiene acerca de la docencia y la relación de estas con sus prácticas formadoras, en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, de la Universidad de Costa Rica.

Se trata de una investigación cualitativa, con un enfoque exploratorio a través del estudio de casos. Se abordaron tres poblaciones, entre ellas: el director actual de la Escuela, seis docentes que forman parte de la Comisión de Docencia y siete docentes elegidos bajo criterio experto siguiendo una serie de aspectos de inclusión necesarios, de esta manera sus representaciones mentales no estarían influenciadas por otros contextos académicos. Los datos se agruparon en cuatro categorías de análisis, a saber: Contexto formativo, Práctica docente, Docente universitario y Representaciones mentales.

Se obtuvo información relevante sobre las representaciones mentales de las personas docentes de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, así como una caracterización de su práctica docente. De esta manera se contrastó la información identificando que hay aspectos que coinciden y otros que no coinciden entre lo que se cree y lo que se hace; de esta manera, se recomienda una serie de acciones que podrían ayudar a la unidad académica a alcanzar mejoras significativas en los procesos formativos en el futuro.

### **Palabras clave:**

Representaciones mentales, Docencia universitaria, Docente universitario, Contexto.

## Abstract

The objective of this study is to analyze the mental representations that teachers have about teaching and their relation with their teaching practices, at the School of Agricultural Economics and Agribusiness, of the University of Costa Rica.

It is a qualitative research, with an exploratory approach through case studies. Three types of participants were approached, among them: the current director of the School, six teachers who are part of the Teaching Commission, and seven teachers chosen under expert criteria following a series of necessary inclusion aspects, in this way their mental representations would not be influenced by other academic contexts. The data were grouped into four categories of analysis, namely: Educational context, Teaching practice, University professor, and Mental representations.

Relevant information was obtained on the mental representations of the teachers of the School of Agricultural Economics and Agribusiness, as well as a characterization of their teaching practice. In this way, the information was contrasted, identifying that there are aspects that match and others that do not match between what they believe and what they do; In this way, a series of actions is recommended that could help the School to achieve significant improvements in the academic processes in the future.

### **Key words:**

Mental representations, University teaching, University teacher, Context.

## Índice de tablas

<b>Tabla 1.</b> <i>Aportes para el posicionamiento teórico de las representaciones mentales.....</i>	23
<b>Tabla 2.</b> <i>Identificadores de los sujetos participantes según la población elegida .....</i>	52
<b>Tabla 3.</b> <i>Distribución de la población seleccionada según la generación etaria y la condición de su nombramiento .....</i>	53
<b>Tabla 4.</b> <i>Conceptualización de las categorías de análisis .....</i>	64
<b>Tabla 5.</b> <i>Conceptualización de las subcategorías de análisis .....</i>	64
<b>Tabla 6.</b> <i>Conceptualización de las subcategorías de análisis emergentes.....</i>	66
<b>Tabla 7.</b> <i>Representaciones mentales generales sobre la docencia universitaria según las personas entrevistadas.....</i>	248
<b>Tabla 8.</b> <i>Representaciones mentales sobre el perfil docente de la EEAA según los datos recopilados .....</i>	250
<b>Tabla 9.</b> <i>Representaciones mentales sobre lo que es un buen docente y un mal docente según las personas entrevistadas.....</i>	251
<b>Tabla 10.</b> <i>Representaciones mentales sobre lo que consideran buenas y malas prácticas docentes según las personas entrevistadas .....</i>	252
<b>Tabla 11.</b> <i>Representaciones mentales generales sobre la docencia universitaria según las personas entrevistadas.....</i>	254
<b>Tabla 12.</b> <i>Representaciones mentales sobre lo que consideran sus fortalezas y debilidades como docentes según las personas entrevistadas.....</i>	255
<b>Tabla 13.</b> <i>Categorías del personal docente dentro del Régimen Académico, UCR .....</i>	289
<b>Tabla 14.</b> <i>Clases del personal docente fuera del Régimen Académico, UCR .....</i>	289

## Índice de figuras

<b>Figura 1.</b> Infografía del posicionamiento teórico de la investigadora.....	16
<b>Figura 2.</b> Infografía de la metodología de la investigación .....	47
<b>Figura 3.</b> Infografía sobre la selección de los docentes informantes.....	55
<b>Figura 4.</b> Infografía de los procedimientos seguidos en la recolección de datos .....	62
<b>Figura 5.</b> Infografía de las conclusiones del análisis sobre las representaciones mentales del profesorado de la EEAA .....	257
<b>Figura 6.</b> Infografía de las conclusiones por objetivos de la investigación .....	264

## Lista de abreviaturas

CASE	Centro de Asesoría Estudiantil
CASED	Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad
CEA	Centro de Evaluación Académica
CIEDA	Centro de Investigación en Economía Agrícola y Desarrollo Agroempresarial
CDU	Curso de Didáctica Universitaria
DEDUN	Departamento de Docencia Universitaria
EEAA	Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios
FCA	Facultad de Ciencias Agroalimentarias
SINAES	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior
UCR	Universidad de Costa Rica



**Autorización para digitalización y comunicación pública de Trabajos Finales de Graduación del Sistema de Estudios de Posgrado en el Repositorio Institucional de la Universidad de Costa Rica.**

Yo, Elizabeth Meza Prado, con cédula de identidad 1-1228-0230, en mi condición de autor del TFG titulado Representaciones mentales de los profesores acerca de la docencia y la relación con su práctica

Autorizo a la Universidad de Costa Rica para digitalizar y hacer divulgación pública de forma gratuita de dicho TFG a través del Repositorio Institucional u otro medio electrónico, para ser puesto a disposición del público según lo que establezca el Sistema de Estudios de Posgrado. SI  NO \*

\*En caso de la negativa favor indicar el tiempo de restricción: \_\_\_\_\_ año (s).

Este Trabajo Final de Graduación será publicado en formato PDF, o en el formato que en el momento se establezca, de tal forma que el acceso al mismo sea libre, con el fin de permitir la consulta e impresión, pero no su modificación.

Manifiesto que mi Trabajo Final de Graduación fue debidamente subido al sistema digital Kerwá y su contenido corresponde al documento original que sirvió para la obtención de mi título, y que su información no infringe ni violenta ningún derecho a terceros. El TFG además cuenta con el visto bueno de mi Director (a) de Tesis o Tutor (a) y cumplió con lo establecido en la revisión del Formato por parte del Sistema de Estudios de Posgrado.

**INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE:**

Nombre Completo: Elizabeth Meza Prado

Número de Carné: B49517 Número de cédula: 1-1228-0230

Correo Electrónico: elymezap@gmail.com

Fecha: 22 de marzo, 2021 Número de teléfono: -

Nombre del Director (a) de Tesis o Tutor (a): M.Sc. Luis Ángel Piedra García

**FIRMA ESTUDIANTE**

Nota: El presente documento constituye una declaración jurada, cuyos alcances aseguran a la Universidad, que su contenido sea tomado como cierto. Su importancia radica en que permite abreviar procedimientos administrativos, y al mismo tiempo genera una responsabilidad legal para que quien declare contrario a la verdad de lo que manifiesta, puede como consecuencia, enfrentar un proceso penal por delito de perjurio, tipificado en el artículo 318 de nuestro Código Penal. Lo anterior implica que el estudiante se vea forzado a realizar su mayor esfuerzo para que no sólo incluya información veraz en la Licencia de Publicación, sino que también realice diligentemente la gestión de subir el documento correcto en la plataforma digital Kerwá.

## Introducción

En los últimos años, la docencia universitaria ha cobrado un especial interés en la vida académica y, por ende, la investigación sobre esta área ha tomado fuerza e importancia.

En esta investigación se aborda la temática de las representaciones mentales que el profesorado tiene acerca de la docencia y la relación con su práctica. El estudio pretende aportar información relevante que permita una mejor comprensión de los procesos formativos de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios (en adelante EEAA) de la Universidad de Costa Rica (en adelante UCR).

El ejercicio de la docencia universitaria y su acción sobre los procesos formativos del estudiantado, implican una serie de elementos que se deben abordar con una perspectiva crítica y de fondo. En esta propuesta, interesa el papel que cumplen las representaciones mentales que desarrolla el profesorado sobre la docencia y cómo esto se relaciona con su práctica. Entre los antecedentes encontrados, algunos estudios (Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; García, 2004; González y Cuminao, 2005; Lobato, 2010; Loli, 2014; Mazzitelli, Aguilar, Guirao, y Olivera, 2009; Palou y Utges, 2012; Rojas, 2013) han demostrado que toda acción docente es el correlato de las maneras en que la persona docente concibe su papel, sus acciones y la naturaleza de las metodologías que usan, entre otras cosas; a estas concepciones se les llaman representaciones mentales.

Las representaciones mentales son aquellas construcciones cognitivas que sirven para interpretar la realidad, comprenderla y responder a ella. En el campo de las ciencias cognoscitivas, así como en la psicología cognitiva, el tema de las representaciones ha sido uno de los más estudiados. Sin embargo, en el campo de la investigación educativa este es un tópico en desarrollo. Asimismo, se han estudiado las representaciones sociales, el interaccionismo simbólico e incluso teorías implícitas (Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009; García, 2004); no obstante, el aporte que

ofrecen las representaciones mentales al ámbito educativo, aún es un recurso importante por explorar.

A nivel nacional, se realizó una búsqueda exhaustiva en bases de datos de centros académicos nacionales como la Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. A nivel internacional, se consultaron centros académicos en Argentina, Colombia, España, México y Perú; se examinaron tanto publicaciones editoriales como académicas, tesis e investigaciones en general. Con esta búsqueda se constató que son pocos los estudios realizados sobre este tema en el campo educativo, por lo que la presente propuesta de indagación se convierte en un aporte importante a la docencia universitaria en el ámbito costarricense, en específico. En este caso, se explora sobre las representaciones mentales que tiene un grupo de docentes, es decir, sobre qué creen ellos qué es la docencia y cómo esto se relaciona con su práctica.

Actualmente, la UCR mantiene un reglamento denominado: Régimen Académico y Servicio Docente donde establece normativas para la organización de los profesores universitarios, según sus méritos académicos y su experiencia como docentes universitarios, en categorías establecidas de acuerdo con los requerimientos propios de la institución. Las categorías dentro del Régimen son: instructor, profesor adjunto, profesor asociado o catedrático. Adicional a esto, existe la posibilidad de laborar como docente fuera del Régimen Académico, es decir, además de las categorías antes citadas, la UCR establece clases de profesores que laboran sin formar parte de este Régimen, entre ellas, profesor retirado, *ad honorem*, emérito, invitado, interino y visitante (Consejo Universitario, 2008). Esta taxonomía en sí ya plantea un conjunto de representaciones de lo que es ser docente universitario.

Es importante mencionar que, contar con un posgrado académico (Maestría o Doctorado, o bien, un grado o título equivalente a una especialidad de posgrado sobre el grado universitario), estar o no, en Régimen Académico e, incluso, aprobar el curso de Didáctica Universitaria del Departamento de Docencia Universitaria, según lo que se establece en el Reglamento (Consejo Universitario, 2008), no es garantía de que un

docente contratado cuente con la formación pedagógica que le permita desarrollar estrategias y prácticas docentes contextualizadas y adaptadas a las necesidades de un estudiantado que cambia generación a generación, pues son las representaciones mentales que estos tengan sobre la docencia las que van a permear su propia práctica (Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009; Abric, 1994; Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007). Se puede decir que existen, desde esta perspectiva, al menos dos tipos de docentes: aquellos que simplemente son nombrados como tales por la Universidad, embestidos para dar clases y los docentes que son tales en virtud de su formación y que, además, enseñan un saber particular.

Para la presente investigación se tomó una porción de la población de docentes universitarios de la Universidad de Costa Rica, a saber, profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios (EEAA). Esta selección fue realizada por la disponibilidad e interés de la dirección de la EEAA por la investigación; adicional a esto, la carrera se encuentra en el proceso de mejora y reacreditación.

La Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios (EEAA) se caracteriza por promover una profesión multidisciplinaria que se encarga del estudio de las distintas formas de organización de la sociedad, específicamente, en zonas rurales, prestando especial atención a la forma en que se satisfacen las necesidades básicas de esa población, por lo que las diversas disciplinas involucradas son estudiadas bajo una realidad contextual. De esta manera, se busca que la persona profesional cuente con la capacidad de aumentar la producción, productividad y rentabilidad de la zona en armonía con su entorno como uno de sus principales objetivos (Economía Agrícola UCR, 2015). Es, precisamente, por el carácter de compromiso social, tanto de la Escuela como de la UCR, en general, que se considera importante conocer al cuerpo docente encargado del logro efectivo de objetivos trazados en la EEAA y así velar por la calidad del proceso educativo en esta Escuela, en particular.

Esta investigación busca determinar la relación entre las representaciones mentales que los docentes tienen de la docencia misma frente a la práctica docente, en el

contexto de la EEAA. Por tanto, los resultados obtenidos pueden ser un insumo que permita potenciar las acciones docentes a partir de la mejora de la propia representación mental.

Para lograr lo anterior, se estudió el caso de la EEAA desde el enfoque cualitativo, donde el acercamiento a los docentes y sus representaciones fue necesario para el adecuado análisis de la información.

Además, se hizo un abordaje teórico sobre la docencia universitaria, práctica docente, entre otros temas indispensables, para delimitar el posicionamiento de la investigadora en el abordaje del problema y del tema.

## Capítulo I. Problemática de la investigación

### 1.1. Antecedentes de la propuesta

En la actualidad, el estudio de las representaciones se ha convertido en un tema relevante en la investigación educativa (Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009; García, 2004). La indagación sobre las condiciones, los procesos, los resultados, entre otros, no han sido suficientes para lograr cambios en la realidad educativa; se requiere, además, conocer la mentalidad de los sujetos involucrados, esas representaciones que permean su actuar en el campo, es por esto que a las representaciones se les atribuye tener influencia no sólo en la construcción del conocimiento pedagógico sino también influencia en la práctica del docente, en el espacio áulico o fuera de este.

En el ámbito escolar, la construcción del conocimiento práctico sobre el quehacer del docente es un tema de gran interés, en tanto es posible afirmar que las representaciones (...) que poseen los docentes sobre su profesión podrían incidir en sus prácticas en el aula y en la institución escolar.

(Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009, p.266).

Ahora bien, el tema de las representaciones ha sido abordado desde diferentes referentes teóricos, entre ellos, el de las representaciones sociales (Moscovici, 1984; Abric, 1994) y el de las representaciones mentales (Pozo, 2001). Para dar más claridad del posicionamiento teórico desde donde se aborda esta investigación, se considera importante explicar ambos referentes teóricos.

Se entiende la representación social como “una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí” (Abric, 1994, p.13). Abric amplía la definición de la siguiente manera:

Es «una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social» (Jodelet, 1989:36). Es a la vez «producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica» (Abric, 1987:64). La representación no es así un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa. Esta significación depende, a la vez, de factores contingentes (de «circunstancias», dice Flament) -naturaleza y obligaciones de la situación, contexto inmediato, finalidad de la situación- y factores más generales que rebasan la situación misma: contexto social e ideológico, lugar del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo, desafíos sociales.

(Abric, 1994, p.13).

Las representaciones sociales, entonces, se traducen como construcciones simbólicas que el individuo va creando a través de las interacciones sociales y que, con el paso del tiempo, recrea según su interpretación y concepción personal en los diferentes escenarios donde participa. Asimismo, estas tienen que ver con la manera en que la información se dispone en la mente o con la forma en que se organiza el conocimiento (Piedra, 2010). Es decir, las representaciones intervienen en las prácticas cotidianas del ser humano, por tanto, para poder modificar esas prácticas se requiere lidiar con uno de los principales obstáculos que son esas propias concepciones epistemológicas y, en este caso, pedagógicas de los docentes, como bien lo mencionan Astudillo, Clerici y Ortiz (2007), en su investigación.

El estudio de las representaciones nos permite adentrarnos en la forma en que los sujetos interpretan y construyen su conocimiento sobre la realidad y en las formas en que esto impacta en sus comportamientos y actitudes frente a los problemas de la vida cotidiana.

(Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera, 2009, p.267).

No obstante, las representaciones mentales se abordan como aquellas donde el sujeto es capaz de comprender conceptos del mundo real, permitiéndole hacerlos funcionales y así poder incorporarlos a su conocimiento y al entorno en donde se desenvuelve (Matute, Iglesias, Gutiérrez, Capote, Rojas y Durán, 2013). Las representaciones mentales son “maneras de ‘representar’ internamente el mundo externo” (Moreira, 1999, p.300). Si se lleva esto al campo educativo, se determina que la mente humana representa (vuelve a presentar) el mundo creando conceptos que le permiten aprehenderlo indirectamente; es decir, que para aprender, el sujeto lleva a su cotidianeidad los conceptos aprendidos en el aula, fusionando así el conocimiento empírico con el técnico y, de esta manera, poder comprender el mundo que le rodea (Matute et al., 2013).

Una vez aclarados los dos referentes teóricos sobre representaciones, es importante mencionar que **este estudio se centra en las representaciones mentales**. Estas son abordadas de manera más exhaustiva en el marco teórico de esta investigación, dejando claro que en el abordaje teórico más reciente incluye aspectos sociales y de interacción.

Ahora bien, a nivel internacional, la investigación en torno a las representaciones de docentes universitarios ha tenido diversos enfoques, algunas de las investigaciones consultadas se desarrollaron en relación con la docencia, currículo y formación pedagógica e innovaciones en la enseñanza (Mazzitelli, Aguilar, Guirao, y Olivera, 2009; Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; Rojas, 2013), del uso de tecnología e instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza (González y Cuminao, 2005; García, 2004), de la investigación (Lobato, 2010; Loli, 2014), de problemáticas en el campo académico (Palou y Utges, 2012), entre otros temas. Estas investigaciones surgen a partir de la importancia de conocer las representaciones mentales del cuerpo docente y cómo estas repercuten en los diversos campos académicos de acción, evidenciando que estas construcciones mentales son claves en los procesos de mejora de la institución educativa. Algunas de las conclusiones se presentan a continuación.

Astudillo, Clerici y Ortiz (2007), concluyen en su estudio que el conocimiento del profesorado está fuertemente constituido por creencias personales o construcciones mentales propias más o menos razonables y fundadas; sin embargo, se considera un conocimiento práctico movido por el interés de orientar la acción educativa, pero, a la vez, es un producto de la experiencia práctica, por lo que maneja un doble sentido. En consecuencia, el avance del estudio de las construcciones mentales y prácticas de los docentes universitarios es indispensable para lograr mejorar la educación universitaria y todo lo que esta involucra.

Además, García (2004) demuestra que las representaciones del profesorado sobre los instrumentos de evaluación provocan incongruencias en la solicitud de producción, e incluso en la evaluación misma debido a la variedad de estructuras y percepciones que estos tienen sobre ese producto esperado. Esta situación se genera en un instrumento de evaluación frecuentemente utilizado: el ensayo escolar, por lo que, en su caso particular, requirió la indagación tanto de las representaciones del docente como las representaciones del estudiantado en cuanto al tema, generando entre sus conclusiones una de nuestro interés: “el estudiante debe esforzarse por aproximarse a la representación de cada docente para tener éxito en la evaluación de su texto” (García, 2004, p.24).

Por su lado, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) mencionan que las representaciones del profesorado sobre su objeto de estudio se vinculan, principal y necesariamente, con cualidades personales y no sociales. Estos se estructuran relacionándose con aspectos de dos dimensiones particulares en el proceso de formación: identitaria y educativa.

En el caso del abordaje a una problemática educativa como lo es la deserción y desgranamiento de una carrera profesional, Palou y Utges (2012) concluyen en su investigación, que la posibilidad de cambiar la enseñanza sin cambiar las creencias o construcciones mentales que en estas subyacen es difícil, ya que se requiere tener conciencia de las razones que alimentan la práctica docente para así lograr modificar

aspectos determinantes con el fin de mejorar. Conocer la manera en que el profesorado concibe e interpreta las problemáticas, posibilita la discusión reflexiva para que cada participante tome conciencia de la necesidad de ser parte en el proceso de desarrollo de alternativas innovadoras que contribuyan a superar el problema.

En resumen, según los estudios expuestos, las representaciones mentales de cada individuo podrían generar procesos enriquecedores en la producción de materiales académicos, o bien, podrían dificultar la práctica académica cuando dichas representaciones no están claras, cargadas de errores conceptuales o carecen de rutas operativas o aplicabilidad en los procesos formativos.

Entre las investigaciones en el campo educativo, a nivel nacional, son escasas aquellas sobre representaciones mentales; solamente se encontraron dos. La más reciente se trata de una investigación académica sobre las creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de formación, donde se expone que, para hacer mejoras, no sólo se debe centrar la atención en los docentes, sino también en el papel del estudiantado como sujetos partícipes, para así fortalecer los procesos de toma de decisión al respecto, comúnmente, a partir del profesorado como único eje (Piedra y Arias, 2015). Desde su objeto de estudio, exponen el papel de las representaciones y su importancia investigativa: “Las nociones, opiniones e ideas de los y las estudiantes de sus propios procesos formativos actúan como bucle sobre las mismas acciones formativas y, por ende, son evaluaciones que merecen ser captadas y comprendidas” (Piedra y Arias, 2015, p.24).

Piedra y Arias (2015) mencionan que el ejercicio docente y la misma actividad de aprender y construir conocimiento en el contexto de formación universitaria, están permeados por las creencias, las representaciones, las emociones y el sentimiento de emociones en el mismo momento, de forma coarticulada y compleja; pero, además, parece que estos elementos hacen que en ese ejercicio docente, el aprendizaje y la construcción del conocimiento sean posibles.

En otra investigación, Piedra (2010) aborda el lenguaje y los procesos cognitivos del tema de las representaciones desde el estudio de la deixis personal y la representación mental, donde esta última se concibe como la organización de la información y el conocimiento, se coarticula con la memoria, la atención, la solución de problemas o la toma de decisiones.

Según lo expuesto, se evidencia que la investigación de las representaciones mentales en el ámbito educativo ha generado importantes contribuciones, siendo este un constructo valioso para la educación desde múltiples puntos y, uno de ellos, es el de cómo los docentes se representan a sí mismos.

## 1.2. Problema de investigación

El tópico de la docencia universitaria ha sido explorado desde diversos puntos de vista, entre ellos se encuentra la pedagogía universitaria, el currículo, la psicología (Arbolozaga, 2012; Astrudillo, Clerici y Ortiz, 2007) así como, por las ciencias cognitivas, antropología, neurociencias, entre otras ciencias o disciplinas (Banguero, 2013; Castro, 2015; Domínguez, Medina y Cacheiro, 2010) que han llegado a mostrar renovados espacios de exploración de lo que sucede en los claustros universitarios, los procesos formativos e, incluso, el propio hecho pedagógico, así como la exploración de los vínculos docente-estudiantes y docentes-acción formativa, entre otros.

Con esta investigación, se abre un espacio de interés para explorar las posibles relaciones entre las representaciones mentales (esto es, constructos biosocioculturales que nos permite concebir el mundo y navegar en él) y la acción docente, en el campo de la formación universitaria de estudiantes.

Los estudios consultados sobre las investigaciones de las representaciones mentales en temas educativos, han demostrado que es necesario conocer cuáles son esos

factores que permean el actuar de los docentes en su práctica, pues, para lograr una clara comprensión de lo que sucede dentro o fuera del aula se necesita más que la implementación de condiciones, procesos o lineamientos que traten de controlar o asegurar resultados. Es decir, todo proceso está influenciado por construcciones mentales propias de cada participante y si se quieren lograr resultados determinados se necesitan conocer los aspectos que están influenciando los procesos.

Comúnmente, la acción docente ha sido abordada desde la planificación didáctica, la enseñanza, la evaluación de los aprendizajes y otros. Por otra parte, las representaciones mentales que el profesorado tiene de su propia acción, así como del ser docente, podrían influir o influyen, en las relaciones que el docente mismo genera con otros colegas, con sus estudiantes, con la academia y con el país (Pérez, 1998).

Por consiguiente, esta investigación indaga sobre las representaciones mentales de los docentes, con el fin de poder generar información oportuna que permita fortalecer los procesos formativos en la EEAA, en un futuro.

En consecuencia, la pregunta que esta investigación busca contestar es: ¿Cómo el profesorado del estudio, relaciona las representaciones mentales que tiene acerca de la docencia con su propia práctica formadora?

### 1.3. Justificación

El concepto de representación mental no es nada nuevo, se viene usando de manera robusta y diversa desde mediados del siglo pasado por la psicología cognitiva y, posteriormente, por la ciencia cognitiva. De manera general, se puede indicar que una representación mental es una entidad hipotética que se presume que representa una percepción, pensamiento, memoria o similar durante las operaciones cognitivas. Por ejemplo, cuando se hace aritmética mental, se presume que se opera sobre

representaciones mentales que corresponden a dígitos y operadores numéricos; cuando uno se imagina mirando el reverso de un objeto, presumiblemente opera sobre una representación mental de ese objeto; cuando uno repite un número de teléfono en voz alta mientras lo marca, presumiblemente opera en representaciones mentales de los nombres de los dígitos (Palou y Utges, 2012). Pese a su aparente simpleza, la diversidad de la investigación, al respecto, nos ubica en un campo complejo de la ciencia.

Actualmente, existen muchos modelos de las representaciones mentales que van desde las versiones iniciales de carácter informacional (Pozo, 2001), hasta las versiones de la psicología y ciencia cognitiva encarnada, que ubican a las representaciones mentales más allá de los modelos informacionales, colocándola en el campo de lo social, las emociones, el cuerpo, la cultura y la prospección en los procesos de toma de decisiones y solución de problemas (Carruthers, 2008).

Múltiples estudios de recién data han podido determinar la relación entre las representaciones mentales y las emociones y la motivación (Varga, 2012); la relación con los procesos de aprendizaje (Samuelowicz y Bain, 2002; Woolfolk, Davis y Pape, 2006) o la relación que tienen con la memoria en la prospección de las acciones u operaciones en el mundo (Carruthers, 2008).

Esto último significa que parece existir una relación directamente proporcional entre lo que se representa mentalmente, ya sea de manera consciente o automática, y las acciones que se toman en consecuencia. Barone y Guiducci (2009) exponen un ejemplo extremo sobre esto cuando explican la anorexia como trastorno alimenticio, donde una vez establecida la auto-representación mental de que se está con sobrepeso, las personas tienden a suprimir la ingesta de alimentos o la expulsión de estos por diversos medios; esto, a raíz de la auto-representación mental del cuerpo.

Según esto, se puede decir que, de acuerdo con las evidencias, existe una relación entre la manera en cómo un docente se auto-representa como tal y su acción docente; es decir, la relación entre el “ser docente”, autopercebido o captado por otros sujetos y su

desempeño como docente. Sobre este tema existen muchos estudios y entre los más interesantes está el de Pozo, Pérez, Scheuer, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) o el de Vilanova, María-Mateos-Sanz y García (2011); en donde queda clara la relación antes indicada entre representación de la docencia/ser docente y la actividad de enseñar o acción formativa.

Tomando en cuenta lo anterior, es evidente la importancia del estudio de las representaciones mentales en los procesos formativos universitarios, en el estudio de la noción y auto-representación de la docencia, de la idea de estudiante, del conocimiento, por solo mencionar algunos contenidos sensibles por trabajar.

Para finales del siglo pasado la existencia de estudios de las representaciones mentales en el campo de la pedagogía era mínima y además aislada. Para inicios de siglo, por diversos motivos que eximimos mencionar, la cardinalidad de investigaciones viene en aumento (Pérez, Pozo, Scheuer y Mateos, 2001; Pratt, 2002; Martín, Mateos, Pérez, Pozo y Pecharromán, 2004; Groult y Mercau, 2010), demostrando con ello el valor de la relación de las representaciones mentales, como teoría, con la educación.

Por otro lado, aproximarnos a la relación entre la representación de la docencia y su práctica coloca esta investigación en uno de los espacios de inter-relación causal compleja, que puede permitir procesos de mejora formativa a partir de la comprensión y modificación de estas representaciones mentales. El reto se plantea aquí, qué tipo de acompañamientos e intervenciones es posible ofrecer para esta modificación.

El paradigma de la representación mental del docente ha sido estudiado a partir de diversos planteamientos y enfoques teóricos, sobre todo en el presente siglo como se ha mencionado. También, se ha logrado sostener la idea de que las actividades de representación mental (esquemas, teorías, creencias, razonamientos, entre otros), funcionan como orientadores del quehacer formativo del cuerpo docente; es decir, las investigaciones ya se vienen aproximando, desde la educación, a este paradigma causal-complejo con algunas propuestas sumamente interesantes que incluyen propuestas

cognitivas explicativas de las acciones docentes (Feldman, 2007; Montero, 2002; Imbernón, 2012).

La idea de esta relación aparentemente causal (aunque no única) de los procesos cognitivos del docente y su práctica, ha dado origen a diferentes perspectivas teórico-metodológicas de abordaje de la investigación. Algunas de estas propuestas teóricas pueden ser la del pensamiento y toma de decisiones del profesor (Clark y Peterson, 1985); el estudio del conocimiento didáctico del contenido (presentado sobre todo por Shulman, 1981); los estudios sobre el “conocimiento práctico del docente” (a partir de las investigaciones de Elbaz, 1981; Conelly, Clandinin y Jean, 1988); los estudios sobre la reflexión como sustrato de la acción docente (planteado especialmente por Schön (1987) y los abordajes sobre las representaciones mentales y teorías implícitas (planteadas en parte por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Como exponen Cossío, Friné y Hernández (2016):

Las posturas anteriores, si bien muestran diferencias conceptuales, mantienen algunas coincidencias: reconocen la existencia de un “conocimiento en acción” del profesor que se relaciona directamente con las situaciones educativas y admiten un saber de naturaleza implícita que se distingue del conocimiento expuesto verbalmente (son conceptualizaciones, repertorios o teorías “en uso”).

(p.1139)

De manera particular, interesa para este trabajo el enfoque de las representaciones mentales por las siguientes tres razones:

Primero, existe suficiente evidencia empírica que relaciona la causalidad directa entre representaciones mentales y prácticas docentes.

Segundo, las representaciones mentales y su relación con la prospectividad en la acción docente, tienen evidente capacidad explicativa en la comprensión de las acciones y prácticas que realizan los docentes.

Tercero, la línea metodológica propuesta evidencia potencialidad heurística que se sustenta en trabajos semejantes antecesores, que han permitido generar una cauda de trabajos sobre distintos aspectos y dominios, en el estudio de la relación sobre representaciones mentales o teorías implícitas y la acción docente (Marrero, 2009; Pozo et al., 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1997).

En el caso de esta investigación, al conocer las representaciones mentales del profesorado sobre la docencia y sus prácticas relacionadas con las mismas, se puede contar con insumos importantes que ofrecen posibilidades de mejora en la EEAA en el campo pedagógico y didáctico; pero, también, en la revisión de las creencias y atribuciones de los docentes en torno a los procesos formativos.

## 1.4. Objetivos

### 1.4.1. Objetivo general

- Analizar las representaciones mentales que el profesorado tiene acerca de la docencia y la relación de estas con sus prácticas formadoras, en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, de la Universidad de Costa Rica.

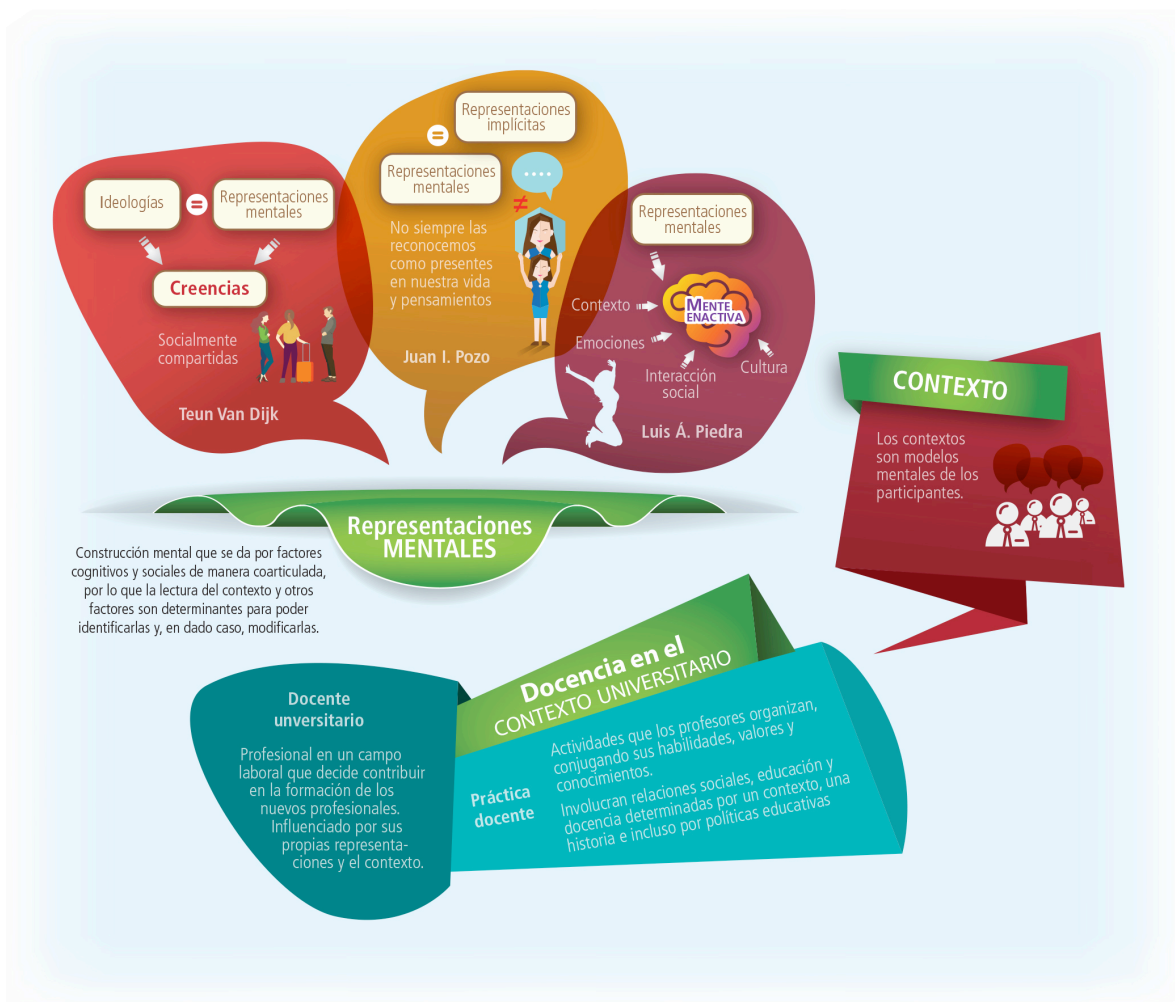
### 1.4.2. Objetivos específicos

- Determinar cuáles son las representaciones mentales que las personas docentes tienen acerca de la docencia universitaria.
- Caracterizar la práctica docente del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la UCR.
- Establecer las relaciones entre las representaciones mentales del profesorado y la práctica docente.

## Capítulo II. Marco teórico

En este capítulo se determina el posicionamiento teórico con el que se aborda esta investigación. En específico, se desarrolla el tema de las representaciones mentales y su contexto como factores que se extrapolan en el campo educativo, relacionados con la labor del docente universitario.

A continuación, se presenta una infografía que resume el desarrollo teórico que más adelante se plantea.



**Figura 1.** Infografía del posicionamiento teórico de la investigadora

**Fuente:** Elaboración propia.

## **2.1. Representaciones mentales**

Las representaciones mentales son las maneras que tenemos los humanos de interpretar y pensar la realidad. Este proceso mental se desarrolla en el individuo dentro de un grupo social, lo que le permite crear relaciones, asociaciones y atribuciones a los distintos objetos o situaciones que le rodean. Es decir, las representaciones mentales son aquellas construcciones mentales que se forman para dar sentido al entorno y darle significado a algo real, abstracto o ausente.

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo.

(Arbeláez, 2002, párr. 5).

Por lo tanto, en el presente estudio se desarrolla el tema de las representaciones mentales a partir de los aportes de tres teorías que ayudarán a clarificar dicho concepto. Cada una de las teorías y sus aportes se detallarán a continuación.

### **Aporte teórico según Teun A. van Dijk**

La primera contribución sobre el concepto de las representaciones mentales lo aporta Teun A. Van Dijk (2000), quien menciona que las representaciones están conformadas por creencias socialmente compartidas al igual que las ideologías. Esto localiza a las representaciones en la memoria semántica, que es un constructo teórico cognitivo que permite el almacenamiento y procesamiento de información, específicamente, de creencias que se comparten con otros (creencias sociales).

Además, Van Dijk (2000) le atribuye, tanto a las representaciones como a las ideologías, una naturaleza abstracta o general que está influenciada por el contexto o son sensibles a él; permitiéndole clasificarse como un fenómeno mental y social a la vez.

Ahora bien, según este autor, para que algo llegue a ser ideología debe partir de un conocimiento general donde se desarrolle alguna creencia de grupo que la desafíe. En el momento en que estas creencias se opongan entre sí, se formará una ideología compuesta por un grupo de creencias sociales compartidas por ese grupo específico; razón por la cual esa construcción mental y social requiere de interacción social, participación, situaciones sociales, organización y, algunas veces, institucionalización para que llegue a ser (Van Dijk, 2000).

En este enfoque, las representaciones mentales, al localizarse en la memoria social, son parte de la cognición social del ser humano, por lo que “pueden ser totalmente comprendidas solamente en términos de sus funciones sociales, para los actores sociales como miembros de un grupo en situaciones sociales” (Van Dijk, 2000, p.70). Es decir, para comprender la combinación de representaciones mentales que conforman la cognición social del individuo, se debe considerar que las mismas están socialmente compartidas, por lo que se requiere conocer y estudiar los procesos de sus usos en contextos sociales.

A partir de esta consigna, todo lo cognitivo es social y su estudio requiere un enfoque estructural, con el fin de explicar lo que los sujetos conocen como el resultado de su pensamiento, sin obviar que existe una considerable sensibilidad a las diversas dimensiones de la estructura social, es decir, el contexto en donde el sujeto se desenvuelve (Van Dijk, 2000).

Para lograr esto, Van Dijk (2000) define una estructura a partir del esquema de las actitudes; esta estructura es argumentativa, donde se exponen los constructos mentales en categorías como problema/solución y donde se concibe una dimensión normativa del mismo y la noción de nosotros/ellos, definiendo lo que los miembros del grupo deben, o no, hacer. Aunado a esto, Van Dijk (2000) define las categorías que permiten la existencia y reproducción de las representaciones de las creencias ideológicas de un grupo, entre ellas:

- Pertenencia. Se define el “Ser”, de esta manera los miembros se identifican con el grupo y, de igual forma, se identifica quiénes pueden ser parte.
- Actividades. Se define lo que hace el grupo, así como lo que esperan hacer, con el fin de identificar la razón de su existencia.
- Objetivos. Dictan el para qué del grupo, definiendo así lo que quieren hacer.
- Valores/normas. Es la forma en que el grupo se evalúa a sí mismo y evalúa a otros que no son parte del grupo. Además, se define lo que se debería hacer.
- Posición y relación con otros. En esta categoría se define quiénes son iguales o diferentes al grupo, así como los enemigos u oponentes del mismo.
- Recursos. Se refiere a los recursos sociales que se deberían tener respecto de los que el grupo ya tiene.

De esta manera, las construcciones mentales o ideológicas que definen un grupo se pueden llegar a identificar y reproducir de manera más eficiente, aunque muchas veces estas construcciones no se desarrollan de manera consciente. Sin embargo, para Van Dijk (2000) estas son necesarias para la identidad tanto de grupo como personal.

### **Aporte teórico según Juan Ignacio Pozo**

Este autor considera que las representaciones mentales son teorías implícitas que vamos creando, muchas veces, inconscientemente, desde que nacemos y son estas creencias las que rigen nuestras acciones al estar profundamente arraigadas. Lo anterior, se hace posible a través de una herencia cultural, o consciencia histórica, formada de creencias heredadas que permiten una representación bastante eficaz del mundo físico y social (Pozo, 2001; Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006); y una herencia cognitiva, es decir, una mente humana que evolucionó y hace posible y necesario el aprendizaje como una actividad social y cultural (Mithen, 1996; Pozo et al., 2006).

Comprender lo que se construyó en la mente de otros o en nuestra propia mente, es uno de los ejes centrales de la teoría de Pozo. Este autor menciona que la forma efectiva para cambiar alguna práctica es conociendo la concepción que existe en la mente

del actor, misma que genera o provoca esa práctica (Pozo et al., 2006); partiendo del hecho de que lo que creemos y lo que hacemos está vinculado; pero, no necesariamente es lo mismo y, por tanto, no es algo fácil de lograr.

La adquisición de teorías implícitas, en su mayoría inconscientes, requiere de un choque representacional para poder darnos cuenta de su existencia y, en dado caso, poder provocar un verdadero cambio representacional.

Para lograr esto, se requiere de una meta-representación que es definida como la capacidad de “representarnos nuestras propias representaciones” (Pozo et al., 2006, p.35), es decir, la capacidad de conocer, expresar y estudiar las representaciones implícitas o explícitas de las personas. Esta capacidad meta-representacional es propia del ser humano y se da gracias a las adaptaciones evolutivas y sociales de la especie.

Pozo et al. (2006), comenta que la adquisición de las representaciones cotidianas se debe a una repetida exposición del individuo a situaciones de aprendizaje que repiten patrones y están culturalmente organizadas. Estas representaciones se clasifican como implícitas o explícitas según el tipo de aprendizaje que las originó, siendo una experiencia de aprendizaje implícito o explícito o una intención educativa formal o informal, respectivamente.

Nuestras representaciones implícitas son resultado de la *experiencia personal* en esos escenarios culturales de aprendizaje y, como tales, no suelen ser fáciles de comunicar ni de compartir, porque posiblemente vienen representadas en códigos no formalizados. Son algo que sentimos, vivimos y experimentamos en nuestras propias carnes, y cualquier intento de verbalizarlas, de explicitarlas en un código compartido, no deja de ser una traducción, un proceso de redesccripción representacional (Karmiloff-Smith, 1992) o explicitación de esas representaciones (Pozo, 2001), que en sí mismo ya las transforma.

(Pozo et al., 2006, p.102).

A partir de esta postura, las representaciones son encarnadas, esto es, todas las representaciones que tenemos del mundo físico, social, e incluso, de nosotros mismos como individuos, están mediados por la manera en que nuestro cuerpo se relaciona con el mundo, incluyendo las emociones (Pozo et al., 2006; Piedra, 2013). Precisamente, esto es lo que hace más complejo el proceso de cambio conceptual o representacional.

### **Aporte teórico según Luis Á. Piedra**

Seguidamente, y para efecto del presente estudio, se plantea otro punto de vista respecto de las representaciones mentales. Para Piedra (2010), las representaciones mentales toman en cuenta lo corporal, lo social, lo lingüístico y lo emocional en el ser humano, pues estas son las formas en que disponemos la información en nuestra mente y organizamos el conocimiento y, al mismo tiempo, la manera en que el sujeto se relaciona con el mundo por medio de categorizaciones, la memoria, la percepción y las sensaciones (Piedra, 2010).

Para el autor, la cognición es un producto biológico evolutivo que nos permite desarrollar tanto procesos básicos como de pensamiento superior, a través de la construcción representacional del mundo externo o interno del sujeto, coincidiendo con la concepción de las representaciones situadas en un contexto que influye sobre ellas.

Además, defiende que la cognición y el lenguaje son propios de nuestra especie en sociedad, por lo que el *Homo Sapiens Sapiens* “es un ser representacional y simbólico, lo cual permite la competencia cognitiva de la meta-representatividad. En otras palabras, lenguaje y cognición permiten la meta-representatividad” (Piedra, 2010, p.48). Es a través del lenguaje que se construyen, socializan y comprenden las representaciones mentales, por tanto, todas ellas están socializadas.

Es decir, la representación mental es un constructo que mantiene una variación conjunta entre un estado interno y ciertos estados del entorno en el que se sitúa el sujeto. Esta podría ser falsa; pero, siempre tiene una función establecida para su existencia (Piedra, 2010).

Otro de sus aportes es la clasificación de dos formas de representaciones, entre ellas están las que tienen que ver con formalismos analíticos y las que tienen que ver con sentidos (Piedra, 2010). Las primeras son representaciones relacionadas con formalismos analíticos como redes semánticas, modelos de rasgos, esquemas o guiones, productos y sistemas de producción, entre otros (Piedra, 2010). Esta clasificación se basa en el posicionamiento de la psicología cognitiva informacionalista, que defiende la teoría de la computación donde el cerebro es visto como un *hardware* y la mente como un *software*; es decir, la mente es un sistema que combina y procesa símbolos, regida por reglas lógicas, virtuales y abstractas (Bedia y Castillo, 2010).

La psicología cognitiva informacionalista propone una mente sin génesis, sin historia, sin filogenética, sin ontogenética y sin cultura. Para los psicólogos cognitivistas de este tipo, el conocimiento se reduce a información dentro de una mente internista que trabaja con una memoria aislada o semi-aislada, que no toman en cuenta el factor cultural. Por el contrario, el modelo de la psicología cognitiva o ciencia cognitiva analógica o encarnada, aborda las representaciones como construcciones simbólicas, también llamadas artefactos culturales, que el sujeto utiliza e incorpora a la memoria con capacidades de externalizarse (Pozo, 2001).

La segunda forma de representación es la relacionada con los sentidos y los diferentes tipos de ingresos a los sistemas cognitivos, como las representaciones ecoicas (auditivas), icónicas (visuales), táctiles y gustativas. Este abordaje se da a partir de los años noventa y originó el posicionamiento psicológico cognitivo analógico, que busca comprender la relación entre lo social, lo cultural, lo emocional, lo evolutivo y lo lingüístico de la especie con las representaciones mentales (Piedra, 2010). Por lo tanto, las representaciones se deben analizar en su contexto, tomando en cuenta la cultura, lo social y las interacciones humanas.

A continuación, se presenta una tabla que expone las principales contribuciones de los teóricos antes citados, con el fin de establecer el posicionamiento de la presente investigación en cuanto a las representaciones mentales.

**Tabla 1.** *Aportes para el posicionamiento teórico de las representaciones mentales*

<b>Teun van Dijk</b>	<b>Juan I. Pozo</b>	<b>Luis Á. Piedra</b>
<b>Se entiende ideología como una representación mental, cuyo origen está en las creencias socialmente compartidas.</b>	Las representaciones implícitas no siempre se reconocen como presentes en la vida o pensamientos, sino que están inferidas. Al igual que las representaciones mentales.	La mente enactiva se forma a través del contexto, la cultura, la interacción social, las emociones y las representaciones mentales; y todas estas se interrelacionan.
↓	↓	↓
<b>Por tanto, las representaciones son construcciones mentales que se dan por factores cognitivos y sociales de manera coarticulada, por lo que la lectura del contexto y otros factores son determinantes para poder identificarlas y, en dado caso, modificarlas.</b>		

**Fuente:** Elaboración propia.

En consecuencia, para efectos del presente estudio, se consideran las representaciones mentales como un conjunto de creencias socialmente compartidas que se deben analizar tomando en cuenta su contexto. Es decir, aún, cuando se tomen en cuenta características como socialmente compartidas, implícitas o contextualizadas, no se van a considerar los constructos teóricos de las representaciones sociales o de las representaciones implícitas, sino que todo se abordará desde el constructo de la representación mental de tipo encarnado.

Esta investigación indaga sobre las construcciones mentales de las personas docentes de la EEAA, partiendo de la premisa de que no existen representaciones mentales que no involucren lo social, el contexto, la cultura y la interacción con otros. De esta manera, se pretendió conocer lo que estos docentes piensan acerca de la docencia y de la práctica docente, tomando en cuenta sus creencias.

### 2.1.1. Creencias

Para este estudio, las creencias se abordaron como un producto del pensamiento o de la mente, es decir, como cualquier cosa que pueda ser pensada (Van Dijk, 2000). Las creencias son unidades de información que no se conforman por más de una creencia.

Las creencias se pueden definir como unidades de información y de procesamiento de la información, así como también pueden ser consideradas como productos del pensamiento, o, ciertamente, como las condiciones y consecuencias (mentales) del discurso y la interacción social (...) Las creencias necesitan algún tipo de “contenido” u “objeto”. Deben ser acerca de alguna cosa.

(Van Dijk, 2000, p.38).

Existen creencias que se relacionan con la memoria episódica, que es la encargada de sistematizar creencias sobre episodios concretos que hemos vivido, visto o de los que hemos recopilado información; en esta memoria se dan presencia las creencias personales generales que se caracterizan por ser abstractas y estar desligadas del contexto. Por otro lado, están las creencias sociales particulares, que son creencias episódicas condicionadas por el contexto, estas tienen lugar en la memoria semántica que es la que organiza las creencias que compartimos con otros (Van Dijk, 2000).

Sin embargo, no se pueden separar ambas concepciones como si no tuviese relación entre ellas, pues lo personal siempre va a estar influenciado por lo social o ideológico, según Van Dijk (2000), de una u otra manera. Puesto que, en el momento en que se comparte lo que se piensa, ya se está generando una traducción contextual para que el oyente la comprenda o, incluso, para que el mismo que comparte la comprenda. De igual manera, Van Dijk (2000), dice que lo que personalmente se cree se ha ido construyendo a partir de la interacción social, la cultura, el contexto y otros agentes influenciadores, en otras palabras, las creencias tienen relación con el mundo exterior, por lo que constituyen el mundo natural o social permitiéndole a los sujetos estructurarlo, comprenderlo y experimentarlo en términos de sus creencias.

Para Van Dijk (2000), los seres humanos tienen creencias que se pueden clasificar según su función o aporte, o si están o no socialmente compartidas (Van Dijk, 2000). En este caso, se abordará la clasificación desde las creencias sociales, determinando las diferencias de estas con las creencias personales.

- Creencias evaluativas, también llamadas opiniones. Estas son el conjunto de opiniones sociales de un grupo sobre un dominio o tema específico. Estas creencias generan actitudes propias de ese grupo, por lo que permiten comunicar lo que las personas que las poseen piensan sobre algo o la forma en que estas se relacionan con o sobre el mundo. Se basan en valores o normas socialmente compartidas que definen el orden moral de esa sociedad, pues las actitudes dictan o definen lo que gusta o no gusta, lo que se considera bueno o malo y lo que se debe o no debe hacer. Estas opiniones se comparten socialmente y pueden influir en las opiniones personales del individuo (que son las que no están socialmente compartidas).
- Creencias fácticas, también llamadas conocimiento sociocultural. El conocimiento se define según lo que (pensamos que) sucede, definiendo si es verdadero o falso, pero el conocimiento sociocultural son creencias fácticas socialmente compartidas basadas en criterios de verdad socialmente aceptados. En consecuencia, estas creencias pueden ser falsas o verdaderas, según la posición colectiva del grupo.
- Creencias culturales, también llamadas creencias sociales o comunes. Son creencias generales que se dan por sentadas en una sociedad o cultura.
- Creencias grupales. Son creencias más específicas de uno o varios grupos sociales dentro de una cultura general. Estas pueden ser sectarias.

Las creencias rigen las acciones de los sujetos, a menudo, de manera inconsciente, pues no siempre sabemos que las tenemos o en qué consisten, pues son herencia cultural (Pozo et al., 2006).

Para efectos de esta investigación, las creencias se toman como el componente principal que conforma una representación mental en los sujetos y, por estar socialmente compartidas, se investigaron las implicaciones que tiene el contexto en el que las personas docentes se desenvuelven en o para su práctica, sin dejar de lado las expectativas que estos aportan a la escena.

### **2.1.2. Expectativas**

La expectativa es definida como la esperanza o posibilidad razonable de realizar algo, conseguir algo o de que algo llegue a suceder (Real Academia Española, 2017).

Para Van Dijk (1980), las expectativas están determinadas por el “conocimiento sobre la estructura de los mundos en general y de los estados particulares de cosas o transcurso de sucesos” (p.157). Es decir, las expectativas son conjuntos de conocimiento que se adquieren previamente y que permiten formular condiciones generales de interpretación, para secuencias coherentes de un evento o situación (Van Dijk, 1980).

Para este estudio, se toma en cuenta la expectativa como un factor que determina la construcción mental de conceptos o procesos que las personas docentes aplican en su práctica.

### **2.1.3. Atribuciones**

Estas se definen como la acción de asignar hechos o cualidades a alguien o algo, a veces sin conocimiento seguro (Real Academia Española, 2017). Para Van Dijk (1985), las atribuciones son procesos que generan las interpretaciones, es decir, la interpretación del discurso es la atribución de significados que se le dan a las expresiones de ese discurso. Esta interpretación es intencional.

La teoría de la atribución viene de la psicología social y se ha fortalecido con los aportes de la psicología cognitiva y la ciencia cognitiva. Su aporte resulta valioso para

poder comprender cómo las personas se comportan con otras personas o situaciones luego de que le han atribuido determinadas creencias o características.

Esta teoría permite analizar cómo las personas explican el comportamiento de otras personas y los acontecimientos de la vida. Para efectos de esta investigación, este recurso sirve para entender cómo se conciben las representaciones del docente mediante las atribuciones de roles, personalidad, entre otros.

## **2.2. Contexto**

El término de contexto está relacionado con una situación, circunstancia o escenario en el que se desarrolló algún fenómeno, evento, acción o discurso, es decir, el entorno, lo circundante (Van Dijk, 2013; Real Academia Española, 2017).

Sin embargo, el contexto va más allá de un entorno. Según Van Dijk (2013), este no es una clase de “condición objetiva o de causa directa, sino que más bien son constructos (inter)subjetivos diseñados y actualizados continuamente en la interacción de los participantes como miembros de grupos y comunidades” (p.11). Si esto no fuera así, todas las personas involucradas en una misma situación hablarían de igual manera de ella.

Entonces, los contextos son constructos mentales de los participantes (Van Dijk, 2013), subjetivos, definidos por “experiencias, percepciones, opiniones, conocimientos, puntos de vista y emociones, en relación con la situación comunicativa; proceden de modelos de experiencia” (Pardo y Rodríguez, 2009, p.207). Aunado a esto, Pardo y Rodríguez (2009) explican:

Simultáneamente, son representaciones sociales de las que disponen los participantes de la acción comunicativa, en relación con conocimientos comunes, actitudes e ideologías. En esa medida son intersubjetivos y tienen la función de garantizar los grados de adecuación requeridos para que los entornos cognitivos

y socioculturales se articulen en la interacción comunicativa, por lo cual tienen una función pragmática.

(p.207)

El contexto se convierte en una experiencia única donde se combinan muchos factores subjetivos con una situación comunicativa específica; cada proceso de comunicación es único y diferente para cada participante, ya que cada uno posee conocimientos, opiniones y emociones distintos (Van Dijk, 2013). “La representación mental de la situación comunicativa se hace con un modelo mental específico que llamamos modelo del contexto o simplemente contexto” (Van Dijk, 2001, p.71).

Los contextos son modelos mentales. En teoría, los constructos subjetivos de los participantes se explicarían en términos de un tipo especial de modelo mental: el modelo contextual. Este modelo representa las propiedades relevantes del ambiente comunicativo en la memoria episódica (autobiográfica) y controla continuamente los procesos de producción y comprensión del discurso.

(Van Dijk, 2013, p.32).

Todo lo anterior, se relaciona con el campo educativo en las funciones de los modelos del contexto. La teoría dice que “los modelos del contexto controlan la producción y la recepción del discurso, de tal manera que la estructura del discurso (o su interpretación por el receptor) sea ‘adecuada’ o ‘apropiada’ a la situación interpersonal y social” (Van Dijk, 2001, p.73); haciendo del contexto un factor determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, el contexto puede verse no solo desde la representación mental como constructo subjetivo (Van Dijk, 2001), sino también desde el contexto concreto, físico y material (Alfaro, 2015).

Para Alfaro (2015), el ambiente que rodea e influye en un participante es el contexto. En el caso del ámbito educativo, el contexto es el entorno que lo envuelve y lo determina. En este, el espacio, los docentes y el estudiantado son los participantes. El

espacio físico en donde se construye el conocimiento, la ubicación geográfica, las características sociodemográficas de los participantes y la estructura familiar con la que cuentan, son factores que van determinando el contexto; a nivel institucional. Alfaro (2015), cree que el tipo de organización educativa, la calidad docente, el tipo de espacio áulico e incluso los servicios complementarios, como agua y luz, son factores que se deben considerar al momento de analizar el contexto educativo.

Las particularidades de los participantes, tales como el idioma, las costumbres o diferentes capacidades de estos, son características que no se pueden obviar al momento de analizar y determinar un contexto educativo (Alfaro, 2015).

Por consiguiente, a la hora de estudiar un contexto educativo se requiere identificar características esenciales que faciliten su comprensión y permitan su descripción y análisis. Teun A. Van Dijk (2001), define las categorías que dan forma a los contextos en un sistema de dos niveles, de la siguiente manera:

- **Primer nivel.** Partiendo de la premisa que dicta que el modelo mental es la base para la comprensión de situaciones y eventos específicos; van Dijk (2001), define modelo mental como “una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo” (p.71), es decir, una experiencia; e incluye un primer nivel de categorías generales que se enlistan a continuación:
  - Escenario: Refiriéndose a un espacio físico y temporal.
  - Participantes: Refiriéndose a los involucrados y sus respectivos roles.
  - Evento o acción: Refiriéndose a una situación específica que podría incluir una dimensión evaluativa y emotiva.
  
- **Segundo nivel.** Para darle sentido a una teoría del contexto, Van Dijk (2001), asegura que se necesita explicar la contextualización de las estructuras del discurso, usando para esto dos grupos de categorías que se definen seguidamente:

- Categorías globales: Son categorías macro que se definen por estructuras globales de una situación comunicativa relevante, por ejemplo, la estructura social, política, histórica o cultural de un evento comunicativo.
  - **Dominio**. Representa un sector global de la sociedad que permite que los participantes den su ubicación general o social (política, educación o salud) permitiendo a los participantes empoderarse de una situación, por medio de reglas de interacción, interpretación e interacción y restringiendo a las categorías locales.
  - **Participantes globales**. Refiriéndose a los discursos colectivos o representaciones sociales presentes entre los participantes, o bien, las ideologías del grupo.
  - **Acción global**. Se refiere al uso de conocimientos, la interpretación global de los temas u objetivos sociales del grupo.
  
- Categorías locales: Son categorías micro que representan las estructuras locales de la situación interactiva cara a cara o situación inmediata de la interacción (Van Dijk, 2001). En este nivel se profundiza más sobre las categorías expuestas en el primer nivel.
  - **Escenario**. Se compone por tiempo y lugar y, sin dejar de lado el dinamismo que lo caracteriza, el discurso hablado que sugiere al escenario puede ser cambiante para cada participante o en momentos diferentes.
  - **Acción**. Indica lo que los participantes hacen socialmente con la expresión del discurso. Puede representar una estructura compleja y jerárquica de actos de diversa índole (discursivos, comunicativos o políticos).
  - **Participantes**. Hay varios tipos: participantes comunicativos (hablantes y oyentes que participan en el discurso y su construcción o producción), participantes interactivos (quienes interpretan roles de interlocutores en la interacción, los que interpretan la

interacción, comúnmente aliados y oponentes) y participantes sociales/políticos (referente a los diversos papeles sociales de los participantes, como género, edad, etnia, profesión, entre otros).

- **Cognición.** Representa los objetivos de la comunicación, además del conocimiento relevante para la producción y la interpretación de la misma. Su comprensión influye en la información del modelo mental de una situación que se incluye en la semántica del discurso; lo que ya se ha dicho, y lo que todavía se quiere decir; las implicaciones y presuposiciones del discurso; la especificidad (nivel de detalles) del discurso que se debe dar.

En el campo académico, específicamente universitario, el contexto educativo no deja de ser complejo, permeado por diferentes aspectos de ambos niveles, desde el escenario, participantes y el mismo evento en sí, como por aspectos más globales y locales, en su particularidad.

Es decir, a nivel universitario el contexto se caracteriza por colectivos profesionales y disciplinares diversos, donde existen culturas, estilos y tradiciones que se definen por aspectos grupales, didácticos, institucionales, personales, disciplinares, sociales, entre otros. Esta diversidad va generando maneras particulares en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una profesión en específico, e incluso, caracterizando su docencia. Por tanto, el contexto educativo universitario adquiere forma por los factores que aportan sus participantes y por los que se generan en el mismo espacio.

### **2.3. Docencia en el contexto universitario**

La universidad es esa institución educativa que se compromete a cumplir con la obligación de formar a sus estudiantes en diversos ámbitos, con el fin de suplir una demanda social en campos de acción específicos. Por tanto, la persona que cursa un plan académico universitario pretende adquirir conocimientos, destrezas y habilidades que le

permitan ser competente en la especificidad de estudio y de esta manera hacerle frente a exigencias en un ámbito laboral profesional. “La finalidad de la enseñanza universitaria es la de formar profesionales competentes que orienten y lideren el progreso intelectual, económico, industrial y cultural de la sociedad” (Fonseca y Aguaded, 2007, p.13).

La universidad es el máximo nivel académico que alcanza el individuo, por tanto, es considerada como la mejor expresión de crecimiento personal y académico, convirtiéndola en “un nuevo y distinto contexto de aprendizaje y crecimiento personal: aprendizaje de vida y de responsabilidades; aprendizaje de relaciones, de rutinas y gestión del tiempo, de tareas académicas, de superación de evaluaciones” (Zabalza, 2013, p.12). Sin embargo, la realidad ha demostrado que muchas veces este proceso académico se convierte sólo en una acumulación de datos en el individuo, demostrando que el proceso educativo es complejo (Piedra, 2014; Pozo, 2001; Bain, 2005; Sanjurjo, 2016; Santos, 2016). Es aquí donde el docente universitario se convierte en un participante esencial en el proceso, que puede o no marcar una diferencia en la formación de los futuros profesionales que cursan una carrera universitaria.

A pesar de esto, la docencia universitaria, como carrera profesional en sí misma, no cuenta con una gran trayectoria, es hasta hace poco tiempo que las universidades han venido ofreciendo carreras, talleres o cursos para capacitar al profesorado, quienes por defecto habían estado ejerciendo la docencia de forma empírica, basándose en lo aprendido por experiencia como estudiantes y copiando modelos de enseñanza de otras personas docentes, práctica que se repite al día de hoy (Sanjurjo, 2015; Piedra y Gutiérrez, 2015; Santos, 2015).

Los docentes universitarios suelen seguir dos modelos para ejercer la docencia, uno ideal, que han leído de los perfiles y los ideotipos que las universidades promulgan, forjando a la luz de opiniones, talleres o cursos de formación docente, y otro que normalmente implementan.

(Piedra y Gutiérrez, 2015, p.9).

No obstante, la distancia entre lo ideal y los ideotipos sobre la docencia puede reducirse si el profesional que ejerce como profesor o profesora es consciente de su responsabilidad, su motivación para hacer las cosas cada vez mejor, su edad, experiencia e, incluso, los recursos con los que dispone (Knight, 2006; Piedra y Gutiérrez, 2015). “La ciencia del ser docente está de alguna manera sujeta a la conciencia de serlo” (Piedra y Gutiérrez, 2015, p.9). Es decir, el ejercicio y concepción de la docencia universitaria viene a ser una representación mental.

En palabras de Caride, Sanjurjo y Trillo (2017), toda profesión es una construcción social y cultural que responde a una o varias necesidades de la sociedad, por lo que su estudio requiere la dotación de roles y responsabilidades que le confieren a ese profesional ejercerla legítimamente; de esta manera, la docencia no es una excepción.

Los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes. La enseñanza, la buena enseñanza, marca diferencias; existe una diferencia sustantiva en cuanto a sus efectos formativos entre una buena y una mala enseñanza.

(Zabalza, 2003, p.65).

Ahora bien, la docencia universitaria se concibe con la finalidad de formar al estudiantado con el propósito de que alcancen facultad académica y que esta se vea reflejada en autonomía profesional como finalidad. Básicamente, es educar para la vida. Esto convierte a la universidad en “un lugar específicamente instituido para que las personas desarrollen capacidades con las que llevarán a cabo su propio proyecto de vida” (Zalba y Orta, 2011, p.70).

Es decir, la universidad se considera la mejor expresión de crecimiento personal y académico, pues en ella las personas buscan la educación que les dará la capacidad de desarrollarse activamente en la sociedad como individuos productivos, independientes y necesarios. Entonces, el docente universitario, que es partícipe de estos procesos

formativos, tiene un rol considerablemente importante y hasta determinante. “La calidad de la docencia universitaria constituye una prioridad estratégica de las instituciones de educación superior en todo el mundo” (Pérez, Sarmiento y Zabalza, 2012, p.146).

Por tanto, la finalidad de las universidades se ve permeada por la calidad de la docencia universitaria, haciendo indispensable identificar la forma de pensar y proceder del profesorado, como aspectos relevantes y determinantes en la búsqueda de resultados de calidad académica.

Siendo así, para la caracterización de una docencia universitaria de calidad se deben considerar elementos claves; Zabalza (2003), los resume de la siguiente manera:

1. Diseño y planificación de la docencia como proyecto formativo. Se debe contemplar la planificación previa de la docencia como condición curricular.
2. Organización de las condiciones y del ambiente del trabajo.
3. Selección de contenidos interesantes y formas de presentación para provocar un mayor interés en el estudiantado.
4. Incorporación de materiales de apoyo a los estudiantes, permitiendo que el docente pase de ser un explicador de contenidos a un guía de los procesos de aprendizaje.
5. Mejora de la metodología didáctica, en cuanto al estilo de aproximación a los contenidos, el grado de dependencia-independencia de las actividades didácticas, modalidades de interacción entre el estudiantado, la forma de combinar la presión y el apoyo en el desarrollo de actividades, el estilo de interacción entre el docente y el estudiantado, entre otros aspectos.
6. Incorporación de nuevas tecnologías y recursos diversos.
7. Atención personal al estudiantado y ofrecimiento de diversos sistemas de apoyo.
8. Estrategias de coordinación con otros docentes universitarios.

9. Uso de sistemas de evaluación adecuados y coherentes que permitan darle seguimiento a los procesos de aprendizaje del estudiantado.
10. Uso de mecanismos de revisión del proceso, permitiendo una propuesta de ajuste después del proceso de revisión, dejando de lado la docencia lineal y abrazando una docencia que genera nuevos procesos de aprendizaje a partir de las revisiones de fases anteriores.

Algunas de estos aspectos se determinan a nivel institucional y otros son decisiones tomadas por el docente universitario, dejando en claro que la docencia se entrelaza de manera directa con aspectos institucionales, manteniendo al docente universitario como un sujeto determinante de los procesos académicos con calidad en su docencia.

Aunado a esto, la docencia universitaria se permea por otros factores además de la docencia en sí, como lo es la investigación y la acción social, fines que pasan a considerarse pilares dentro de las estructuras académicas.

Arias, Francis y Marín (2012), comentan que la articulación de la docencia, la investigación y la acción social es uno de los desafíos que se enfrenta a la hora de formar docentes universitarios, ya que “toda acción pedagógica universitaria demanda vincular la construcción de conocimiento a la realidad del país y del mundo, con la articulación de actividades interdisciplinarias y transdisciplinarias que reconozcan y promuevan la universalidad del saber” (p.54). Para lograr esto, se requiere vincular la construcción del conocimiento a la realidad, obligando un enlace real entre la universidad y el entorno, permitiendo la búsqueda de soluciones integrales a problemas y situaciones reales, generando bien social según las necesidades de la comunidad, el país y el mundo, pues esta articulación “permite que las necesidades y posibilidades del contexto se configuren como trayectos de apertura educativa, desde los cuales se pueda conectar la teoría con la práctica, el conocimiento con la cultura, y el saber con la vida” (Arias, Francis y Marín, 2012, p.55).

Estos tres factores antes mencionados son parte de la vida académica y repercuten de manera importante en el ejercicio de la docencia universitaria, teniendo la capacidad de fortalecerlo y enriquecerlo. Sin embargo, tanto la investigación como la acción social demandan atención, tiempo y dedicación, haciendo que la docencia universitaria no sea un ejercicio simple.

Un profesor que investiga y hace docencia posee características que lo diferencia de manera significativa con respecto a un docente que solo se dedique a la docencia o a la investigación; ya que se convierte en un docente actualizado, versátil, realista, sensible a los cambios y necesidades reales, posee habilidades de planificación, evaluación y comunicación, entre otras cualidades (Sancho, 2001).

La actividad investigadora lleva a la mejora de la enseñanza (pero no viceversa). Es más, los académicos no pueden ser buenos sin hacer investigación, aunque un buen investigador puede ser un pésimo docente (...). Las actividades de investigación contribuyen a poner al día al currículum, afectando de forma positiva a los cursos especializados.

(Sancho, 2001, p.46).

La acción social en la docencia, también conocida como responsabilidad social o extensión social, permite extender el conocimiento adquirido a la comunidad, generando actividades o espacios que une o mezclan lo académico con otras expresiones culturales y sociales poco comunes en el contexto universitario, provocando empatía y sensibilidad. La acción social se comprende como “un revertir el caudal de conocimientos y recursos para solucionar problemas sociales relevantes o prioritarios de la comunidad e integrar la formación en solidaridad” (Salazar, 2016, p.159). Es decir, procurar atender problemas estructurales, buscar soluciones con alcances permanentes, desarrollar competencias o recursos, involucrar a la comunidad en los proyectos para garantizar que sean sustentables (Salazar, 2016). De esta manera, el esfuerzo realizado desde la docencia obtiene resultados más significativos, permitiendo llevar realidad social a los procesos académicos en los que está involucrado el docente universitario.

La vinculación entre la docencia, la investigación y la acción social es vital para el desarrollo pleno del conocimiento, ese que es técnico, práctico y realista. La docencia universitaria que se desarrolle de la mano con estos otros pilares puede contribuir a una eficiente formación y educación.

Por tanto, como ya se ha mencionado con anterioridad, esta investigación pretende indagar sobre las representaciones mentales en el campo de la docencia universitaria, centrándose en la participación del docente universitario y sus propias representaciones mentales, dejando claro que la docencia universitaria es una representación mental de los que la ejercen.

### **2.3.1. El docente universitario**

El docente universitario se convierte en un nodo fijo en las relaciones que se dan entre el estudiantado, el ambiente y los contenidos. Al ser ese nodo, el docente se convierte en un participante activo y significativo de los procesos académicos, donde su conocimiento disciplinar, su experiencia docente e incluso sus características como individuo llega a marcar una diferenciación importante, tanto en el ambiente académico como en las relaciones integrales entre los participantes.

Un docente universitario es un profesional en un campo laboral que decide contribuir en la formación de los nuevos profesionales; y es por esto que *“ser profesor en la Universidad se refiere tanto a su ambiente laboral como extralaboral sabiendo que se influyen recíprocamente”* (Knight, 2006, p.15), haciéndolo un sujeto complejo.

El docente universitario se diferencia, en gran medida, de cualquier otro docente que interactúa en otros niveles académicos, ya que presentan finalidades y propósitos distintos que se evidencian con las características propias de este tipo de profesorado y su proceso de formación.

Zabalza, Cid y Trillo (2014), abordan el tema mencionando y consideran que “se trata de un profesorado en cuya formación se ha priorizado la especialización en un ámbito disciplinar, lo que hace que esté más orientado a la disciplina que a la propia profesión docente” (p.41). Por lo que es común encontrar un bajo porcentaje de docentes universitarios que posean conocimientos pedagógicos, que le faciliten su labor como docente.

Aunado a lo anterior, el docente universitario debe atender a una población estudiantil heterogénea a nivel de edades, capacidades, experiencias y demás, y puede verse obligado a desempeñar roles y asumir responsabilidades que no se exigen a los docentes de otros niveles (Zabalza, Cid y Trillo, 2014). En caso de tratarse de un profesional sin formación docente, aumentaría, de forma significativa, el grado de complejidad, pues no se cuenta con las capacidades necesarias para que el resultado sea óptimo, tanto para el mismo docente como para el estudiantado.

Las diferentes características individuales del estudiantado, sus capacidades y facilidades de aprendizaje, sumando la diversidad de competencias que, además, deben adquirir en la educación universitaria, conforman parte de la complejidad que explica “la necesidad de que la figura docente universitaria posea un alto dominio de la materia que se imparte y una firme preparación metodológica” (Fonseca, y Aguaded, 2007, p.13). Sin embargo, esta última característica no siempre se cumple. En la actualidad, la educación universitaria es impartida, mayoritariamente, por un profesorado que no cuenta con formación docente, con diversas experiencias y construcciones mentales sobre qué es la docencia, esto podría afectar la calidad académica (Piedra y Gutiérrez, 2015; Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; García, 2004).

Sobre el tema, Knight (2006) expone que la experiencia de ser docente universitario varía según la edad, el género, las aspiraciones, responsabilidades personales, teorías autogeneradas, el lugar donde se labora geográficamente e institucionalmente, el grado de dependencia a las normas establecidas por terceros, si se tiene dedicación parcial o completa, con antigüedad o sin ella, con funciones de

enseñanza e investigación y su disciplina universitaria. Son muchas las variables involucradas, sin embargo, sumado a estas, Piedra y Gutiérrez (2015) mencionan que el docente universitario, comúnmente, no se identifica con ser docente, sino que se considera un profesional que enseña temas específicos y es por esto que carecen de interés por recibir formación pedagógica o didáctica, lo que se percibe en su manera de impartir lecciones.

Ahora bien, por ser la educación un proceso racional de carácter humano, se involucra la integralidad de cada individuo que interviene. Según lo anterior, el docente no sólo va a llevar conocimiento al ambiente educativo, sino también sus ideas, creencias, actividades y procedimientos (Knight, 2006). Aunado a esto, a nivel universitario, el docente se encarga de llevar al aula su conocimiento y experiencia según su especificidad en un área determinada. “La actividad del profesor busca la apropiación del conocimiento; pero también por ese actuar, se pone en práctica lo que ese profesional es y que influye en el estudiante circunscrito en el ámbito escolar” (Espinosa, 2014, p.141).

Con nuevas investigaciones se ha constatado que el docente universitario permea su práctica y actúa en los ambientes educativos según lo que ha visto, ha participado, cree y atribuye a los procesos formativos (Mazzitelli, Aguilar, Guirao, y Olivera, 2009; Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; Rojas, 2013; González y Cuminao, 2005; García, 2004; Palou y Utges, 2012). Por tanto, las representaciones mentales que estos tengan sobre cómo se aprende y cómo se enseña, pasan a ser claves para comprender su práctica o, bien, para corregirla.

Las representaciones que tiene cada profesor sobre su disciplina determinan la manera de asumir sus funciones como docente y las ideas que tiene sobre cómo se debe enseñar y cómo se aprende. Según la manera como los profesores de un programa académico novedoso y otro tradicional se configuran estas representaciones, las prácticas son permeadas por las mismas, y transitan entre la flexibilidad en las relaciones y el poder y concentración de la autoridad.

(Banguero, 2013, p.81)

Es decir, al ser las representaciones construcciones mentales tan arraigadas, se establecen lineamientos que permean la manera en que el docente comparte su experiencia profesional y no siempre coincide con lo que él mismo conoce sobre docencia o, incluso, con lo que éste dice que practica. Ya que, el docente no solo involucra sus conocimientos en los procesos formativos, sino que también abarca cómo piensa y cómo ha aprendido o cree que se debe enseñar un contenido.

Al concebir el proceso formativo como un proceso comunicativo, Piedra (2013), explica que para que esta comunicación sea efectiva permitiendo un eficiente intercambio de ideas o negociación de conflictos en los espacios educativos universitarios, el docente debe implementar consciente e intencionalmente el *rapport*, término utilizado para definir una especie de simpatía que permite la coordinación de movimientos entre las personas, guiados por la atención mutua y la sensación de estar en la misma frecuencia. Por lo que el *rapport* se puede convertir en una estrategia del docente para la preparación del ambiente formativo, con el fin de facilitar la interacción subjetiva hacia procesos que promuevan el saber.

En cuanto a la experiencia profesional de un docente universitario en el proceso educativo, esta constituye un beneficio explícito en su rol de guía y formador, ya que se presenta como un experto que ha puesto en práctica los principios teóricos del área específica en estudio.

Por tanto, cuando se habla de un trabajo educativo con especificidad, es común asociar este ejercicio como parte de las funciones de un profesional en el campo, que, a la vez, se debe desenvolver como un docente competente en los espacios académicos. “Ser docente es un aspecto del ser profesor universitario que compite y coexiste con otras identidades” (Knight, 2006, p.77). Esta es una característica clave; sin embargo, no es la única con la que se debe contar cuando se ejerce la docencia a nivel universitario.

El perfil de un buen docente universitario no sólo toma en cuenta los saberes y capacidades propias de las disciplinas, sino que requiere un conocimiento

pedagógico coherente con la naturaleza de la disciplina y con los perfiles profesionales que se aspira formar en las carreras universitarias.

(Arias, Francis y Marín, 2012, p.5).

En la educación superior universitaria, en ocasiones, se hacen contrataciones de profesionales que posean pericia en el área de enseñanza con el fin de incorporar a los mejores talentos al ejercicio docente, entendiéndose por profesional “toda aquella persona que puede brindar un servicio o elaborar un bien garantizando el resultado con eficiencia y calidad determinada, es decir, con profesionalismo” (Castro, 2015, p.273). Aunque se debe tomar en cuenta que no todo profesional experto en su campo de especificidad posee conocimientos o incluso la aptitud para la docencia, en el momento en que asume la responsabilidad de trabajar en educación superior universitaria. Esto es bastante común en Costa Rica.

El docente universitario es reconocido por el alto nivel de preparación académica y profesional en su campo disciplinar, sin que esta formación necesariamente esté acompañada por conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza, que le permitan dar una respuesta adecuada y científicamente fundamentada, a las nuevas problemáticas que afectan al aula universitaria.

(Lucarelli, 2004, p.505).

Cabe mencionar que la importancia de contar con profesionales con formación docente en las aulas, no tiene el fin de restar validez a su profesionalización (experiencia profesional), ya que esta es vital para la práctica profesional individual en su campo disciplinar. Asimismo, esta práctica o ejercicio profesional es la que sustenta la teoría o el conocimiento sistemático que se imparte en los ambientes educativos universitarios. Sobre este tema, Navarrete (2014) asegura que el “profesionalismo se correlaciona en buena medida con el grado de conocimientos que poseen los profesionales para el ejercicio óptimo de la gestión docente, lo cual los hace menos empíricos” (p.236).

Ahora bien, para hablar de una docencia de calidad, Zabalza (2003), menciona que el docente requiere tener algunas capacidades que se desarrollan no solo con el conocimiento teórico sino también con la práctica. Este mismo autor afirma que estas capacidades se pueden clasificar en cuatro grupos, a saber:

1. El docente universitario requiere ser capaz de actuar o comportarse de manera efectiva, tanto en los procesos técnicos o profesionales como en los sociales.
2. El docente universitario necesita ser capaz de lidiar con las actitudes, es decir, lidiar con todo lo que involucra relacionarse con otras personas, las cosas o las situaciones que configuran el trabajo por desarrollar, como por ejemplo: la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación, entre otros aspectos.
3. El docente universitario debe tener capacidad creativa para abordar el trabajo en equipo, la búsqueda de soluciones nuevas, asumir riesgos y demás.
4. El docente universitario debe ser capaz de ver y aceptar las consecuencias de sus propias acciones profesionales y debe tener la capacidad para analizar críticamente su propio trabajo; esto en caso de desarrollar proyectos personales. Así como poseer valores humanísticos, compromiso social y ético.

Para este mismo autor la docencia en sí misma es compleja, cada materia requiere formas diferentes de enseñanza y el docente universitario está inmerso en una multiplicidad de variables que afectan su trabajo, sin embargo, esta complejidad no imposibilita establecer parámetros que identifiquen una buena enseñanza; pues “los profesores, individualmente y como colectivo, tenemos una gran capacidad de impacto y, por ende, una gran responsabilidad en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes” (Zabalza, 2003, p.65).

Sin embargo, Lucarelli (2004) agrega que “el docente universitario construye su identidad, en un contexto de transformación de ese rol; la peculiaridad de la institución en

la que desarrolla sus prácticas connotan con singularidad ese proceso constructivo” (p.507), asegurando así que el contexto en el que se desenvuelve el docente universitario es también un factor que determina su práctica, es decir, se debe considerar no solo las representaciones mentales del docente, sino también la influencia que tiene el contexto en el que se desempeña durante su práctica.

### **2.3.2. Práctica docente**

Uno de los aspectos importantes por distinguir y que sin duda tiene relación con esta investigación es la relación diferencial y complementaria entre el “ser docente” y la “práctica docente”. El primer elemento alude a la persona investida no solo profesionalmente como docente, sino que además esta investidura nutre, conforma y transforma una manera de ser, una posición hacia sí mismo y hacia los demás. Y es desde esta posición, y según la teoría del observador, que el docente se representa a sí mismo y actúa/opera en la realidad formativa (Good y Brophy, 2013; Piedra, 2020).

Múltiples estudios vienen aportando evidencias sobre cómo las visiones o representaciones que los docentes tienen de sí mismo, se relacionan directamente con el ser docente y con la proyección de acciones o prácticas de los docentes en sus contextos académicos respectivos (Benito y Cruz, 2005; Martínez-Otero, 2007; Arànega, 2013; Good y Brophy, 2013, Herrán y González, 2018). Incluso se han encontrado relaciones de la autopercepción como docentes en la acción investigativa (Rodríguez, 2009).

Dicho lo anterior, se puede señalar que, aunque el “ser docente” y la “práctica docente” son constructos diferentes, están coarticulados (Piedra, 2020) y la segunda depende de la percepción que el docente tiene de sí mismo, de sus habilidades, responsabilidades, posibilidades, eficiencia, empatía y otros elementos.

Siendo así, la práctica docente es el conjunto de actividades que el profesorado organiza, día a día, conjugando sus habilidades, valores y conocimientos, concretándolos en estrategias didácticas. Esas actividades no se limitan al estudio de contenidos o a la

relación entre la enseñanza y el aprendizaje, sino que se involucran las relaciones sociales, la educación y la docencia, todas determinadas por un contexto, una historia e incluso por políticas educativas (Colque, 2005).

La práctica docente va más allá de la forma en que actúa el profesor en el aula, pues es este quien, en su práctica, debe idear condiciones óptimas para la construcción del conocimiento en el estudiantado. Sin embargo, esta se manifiesta plenamente en las estrategias didácticas y el contraste de las teorías educativas que el docente realiza en el espacio académico, todo esto desde un proceso reflexivo e intencional (Espinosa, 2014).

Sobre este tema, Knight (2006), menciona que “el hecho de ser profesor supone ser instructor, lo cual, por regla general, significa impartir clases magistrales, que, a menudo, implica presentar a los estudiantes grandes cantidades de información” (p.133). Sin embargo, el estudiantado no solo necesita información, también necesita comprender esa información y para esto el docente debe hacer uso de distintos recursos que permitan canales de comunicación flexibles y amigables, que permitan prácticas instructivas valoradas por los mismos estudiantes y que estén correlacionadas con buenos resultados de aprendizaje (Knight, 2006).

Además, un docente en su práctica requiere tener la capacidad de diseñar tareas efectivamente y ser un facilitador o facilitadora para la dedicación que requieren por parte del estudiantado, con el fin de que estas cumplan con el objetivo por el que fueron asignadas (Knight, 2006). Por otra parte, Knight (2006), también aporta al tema diciendo que la práctica de la docencia implica la evaluación sumativa o calificación, pero también requiere de la evaluación formativa para la mejora del desempeño académico de los estudiantes. Esta evaluación no solo mejora el aprendizaje sino que le permite al docente ser creativo y trabajar sin la presión que la evaluación sumativa genera; sin dejar de lado, la responsabilidad que tiene el docente universitario en el diseño de programas o sesiones de trabajo con sus estudiantes para cumplir los objetivos trazados, donde comúnmente se depende de los modos habituales o técnicas docentes adquiridas para el desarrollo de la idea u objeto de estudio.

Es decir, la práctica docente es compleja y presupone una formación base que le brinde al docente universitario las herramientas básicas que le permitan desarrollar, efectivamente, los deberes que tiene dentro y fuera del aula.

Por tanto, a nivel de formación docente, Artolozaga, Cascante, Chacón, D'Antoni, Garro, Marín, Mora, Paniagua, Piedra y Valitutti (2012) exponen que, para el análisis y reflexión de la práctica docente, así como para la proyección de nuevas propuestas pedagógicas coherentes con el momento histórico, necesidades institucionales y características del estudiantado, se deben realizar revisiones constantes y permanentes de la práctica educativa y, para esto, se deben tomar en cuenta los tres momentos que se deben contemplar en la construcción de estrategias didácticas:

- **Fase preactiva.** En esta fase se diseña la estructura de la estrategia, se debe definir la intención didáctica de la acción y secuencia de las actividades que se proponen.
- **Fase interactiva.** Esta fase corresponde al desarrollo de la clase propiamente, aquí la intención didáctica cobra vida y se va actualizando según los resultados que se vayan generando en la misma práctica, emergencias de la acción. La estructura propuesta se debe desarrollar tomando en cuenta las particularidades que se suscitan en el contexto por la misma intervención docente.
- **Fase post-activa o de retracción.** Se define por la valoración de la implementación de la estrategia en el contexto específico, aquí se consideran no solo las interpretaciones del docente sino también las de los demás participantes.

En este proceso, el docente debe tomar en cuenta el contexto específico en donde desarrollará su práctica, identificar los problemas o inquietudes que requieren de revisión o, bien, identificar obstáculos que se presenten durante la aplicación de la misma, es por esto que se considera importante analizar y reflexionar entre fases, tomando en cuenta que este proceso debe ser recursivo en la práctica docente. Por lo que “los docentes, como principales actores (...) requieren un proceso de formación no sólo disciplinar, sino también pedagógico, como parte de su desarrollo profesional” (Moscoso y Hernández, 2015, p.140).

Debido a todo lo dicho con anterioridad, esta investigación pretende no sólo indagar sobre representaciones mentales de los docentes universitarios sino también contrastarlas con su práctica, con el fin de identificar si existen o no coherencias entre una y otra.

## Capítulo III. Metodología

La presente propuesta, desde una perspectiva cualitativa, aborda elementos relacionados con el docente y la representación de este sobre sí mismo y su actuar.

Por lo tanto, en este capítulo se aborda la metodología a seguir para darle solución a los objetivos propuestos, se detalla el enfoque y método de investigación, así como los criterios de selección de los participantes e instrumentos de recolección de datos.

Por último, se determinan las categorías de análisis estipuladas para la organización de los datos y su análisis.



**Figura 2.** Infografía de la metodología de la investigación

**Fuente:** Elaboración propia.

### **3.1. Datos generales**

#### **3.1.1. Tipo de investigación**

La presente es una investigación que tiene como modelo o paradigma la investigación cualitativa y es de tipo exploratorio con el objetivo de conocer las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la Universidad de Costa Rica, sobre la docencia y su práctica.

La investigación cualitativa permite el abordaje de temáticas como esta por sus características fundamentales. Hernández (2001) menciona que la investigación cualitativa no pretende controlar el conocimiento, se forma a través de significados, símbolos e interpretaciones de los individuos en un contexto determinado interrelacionándose con otros, haciéndola ideal para los estudios para el conocimiento pedagógico.

En el campo educativo, la investigación cualitativa ha brindado contribuciones altamente significativas (Hernández, 2001), pues permite ver cada cultura (o contexto) como única y “ha de ser estudiada por procedimientos inductivos, no debiendo ser abordada desde expectativas ni marcos de referencia ajenos a la misma” (Hernández, 2001, p. 42). Es decir, la investigación cualitativa permite estudiar contextos concretos como bases importantes para el análisis y reflexión en una realidad circundante y específica.

Para Gibbs (2012), este tipo de investigación pretende un acercamiento a un fenómeno social para entenderlo, describirlo o explicarlo desde su contexto, a través del análisis de las experiencias de sus participantes, sus interacciones u otro material que se produzca. Es decir, la investigación cualitativa permite “desgranar cómo las personas construyen el mundo a su alrededor, lo que hacen o lo que les sucede en términos que sean significativos y que ofrezcan una comprensión llena de riqueza” (Gibbs, 2012, p.13).

Asimismo, lo cualitativo permite la flexibilidad y es abierto a la toma de decisiones críticas durante su desarrollo (Hernández, 2001). Partiendo de esta consigna, esta

investigación será abordada por medio de técnicas e instrumentos flexibles de recolección de datos que le den a la población en estudio la libertad de exponer sus creencias, expectativas y atribuciones sobre el tema en cuestión.

Además, es de tipo exploratorio donde se busca indagar sobre un tema poco investigado, como se expuso anteriormente, con el fin de incrementar el grado de conocimiento que se tiene para resolver el problema expuesto. Babbie (2000) establece que la exploración permite obtener conocimiento de un nuevo tema de interés con el fin de familiarizarse con este, sobre todo, si este es catalogado como novedoso, pues la investigación exploratoria arroja nuevas luces para el estudio de un tema en particular o se convierte en fuente para las teorías ya fundadas.

Los estudios exploratorios se hacen sobre todo con tres objetivos: 1) Satisfacer la curiosidad del investigador y su deseo de un mayor conocimiento, 2) Probar la viabilidad de un estudio más extenso, y 3) Desarrollar los métodos que se aplicarán en un estudio subsecuente.

(Babbie, 2000, p.72).

Es importante mencionar, además, que, al ser una investigación de carácter exploratoria, como es el caso, no se buscó generar explicaciones o predicciones con los resultados de las representaciones mentales identificadas, pero sí, al menos, ofrecer, para futuras investigaciones, las bases necesarias para desarrollos de tipo descriptivos, analíticos o explicativos.

### **3.1.2. Enfoque de la investigación**

A nivel de enfoque, esta investigación responde al estudio de casos. Para Simons (2011), “el estudio de caso es un estudio de lo singular, lo particular, lo exclusivo” (p.19). Es decir, que el principal objetivo del estudio es investigar la particularidad o singularidad del caso.

Este enfoque permitió el acercamiento al objeto de estudio en su propio contexto sin dejar de lado los aspectos sociales que se involucran en el mismo, pues este tipo de estudio es un proceso social (Simons, 2011).

A esto se añade que el “estudio de caso cualitativo valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto” (Simons, 2011, p. 21), haciéndolo algo específico, complejo y en pleno funcionamiento; donde el compromiso es comprender el caso en estudio y no otros en particular (Stake, 2007). Solo se estudia un caso, pero se hace en profundidad.

Estas características se ajustan a las necesidades de la presente investigación, ya que esta necesitó de la aplicación de métodos flexibles, que permitieron la concentración en el estudio exhaustivo del caso en particular y sin excluir su contexto.

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

(Stake, 2007, p.11).

Simons (2011), afirma que los datos subjetivos son parte integral del caso, donde la mayoría de estos se consigue a través del análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas, y es el investigador el principal instrumento en la recolección de datos que se llegan a conocer y comprender para su interpretación e informe.

Por lo tanto, esta investigación se abordó desde el estudio instrumental de casos, donde se toma el estudio como un instrumento para conseguir algo más que la comprensión de los pocos participantes seleccionados (Stake, 2007). En otras palabras, se eligieron algunos sujetos para el estudio con el fin de obtener información pertinente que se pudiera extrapolar a la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios.

### **3.2. Contexto de la investigación**

El contexto de este estudio es la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la Universidad de Costa Rica. Esta Escuela pertenece a la Facultad de Ciencias Agroalimentarias y ofrece un bachillerato y una licenciatura del mismo nombre.

La economía agrícola es una profesión que se nutre de varias ciencias y disciplinas, que juntas analizan la dinámica del sector rural y su problema económico, dando respuesta a la necesidad de la población de dar solución a carencias económicas y productivas, tomando en cuenta los recursos que estos tienen a disposición (E. Montenegro, comunicación personal, 19 de setiembre de 2016).

Esta Escuela existe desde 1974 y actualmente se encuentra en proceso de mejora continua, después de recibir su acreditación con el SINAES. Por lo tanto, su labor académica se rige por los lineamientos establecidos por la UCR, buscando la excelencia en la formación de profesionales en el campo (Véase Anexo 1). Para esto, parte de los procesos de autoevaluación para la mejora continua que requiere de evaluaciones y revisiones de los diferentes aspectos y participantes de los procesos formativos.

Así, esta investigación se concentró en el análisis de las representaciones mentales de una muestra del profesorado de la EEAA sobre su práctica docente, con el fin de mejorar la comprensión de los procesos formativos que se dan en dicha Escuela.

### **3.3. Población**

Se trabajó con tres poblaciones distintas, entre ellas: el Director de la EEAA, cinco docentes que participan en la Comisión de Docencia de la EEAA y siete docentes de la EEAA. A continuación se detallan sus respectivos identificadores para la presentación de los datos:

**Tabla 2.** *Identificadores de los sujetos participantes según la población elegida*

<b>Población</b>	<b>Identificador</b>
<b>Docentes de la EEAA</b>	Docente-X, Docente-F, Docente-Z, Docente-D, Docente-W, Docente-Q, Docente-K
<b>Docentes que participan en la Comisión de Docencia</b>	Comisión-C, Comisión-N, Comisión-U, Comisión-T, Comisión-B
<b>Director de la Escuela</b>	Director-EEAA

**Nota:** Estos identificadores se usarán para la presentación de los datos.

**Fuente:** Elaboración propia.

Para la población de docentes de la EEAA, se trabajó con docentes que laboran impartiendo lecciones en la EEAA de la UCR, en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio. Estos profesionales imparten lecciones en la Escuela ya sea en propiedad o de forma interina. Se considera que estos siete casos son suficientes para este tipo de estudio cualitativo que no pretende generalizar, pero sí explorar a profundidad la situación.

Esta población docente, en la actualidad, se compone de tres generaciones etarias marcadas y, por tanto, tres generaciones con distintas experiencias en el campo educativo. Los docentes más jóvenes tienen menos años de experiencia y, en su mayoría, es personal interino; la generación intermedia posee más experiencia docente y registran más docentes con propiedad que interinos y la generación con más años de laborar en la EEAA, en su mayoría, están en régimen académico, aunque, en cantidad, estos no son mayoría, pues se han estado pensionando consecutivamente en los últimos años (E. Montenegro, Comunicación personal, 19 de setiembre de 2016).

Seguidamente, se detalla la selección de los siete docentes, además de los criterios de inclusión y exclusión.

### 3.3.1. Selección de los docentes informantes

La selección de los informantes se hizo bajo criterio profesional, también llamado criterio experto. Aquí, se toma en cuenta al profesorado activo y con formación docente, es decir, el profesorado que ha recibido capacitación pedagógica, como se detalla en los criterios de inclusión más adelante.

Para este estudio, se seleccionaron informantes de cada generación etaria del cuerpo docente para garantizar la representación de cada una de ellas. En cuanto al género, este fue un aspecto indiferente para esta investigación, pues la condición de docente tiene mayor importancia. Además, la EEAA ha venido equiparando la cantidad de docentes hombres y mujeres.

Por último, se trató con docentes en propiedad o con nombramiento interino, que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión de esta investigación, mismos que se detallarán más adelante. Por tanto, la población seleccionada se compuso de siete docentes de la EEAA y se clasificaron de la siguiente manera:

**Tabla 3.** *Distribución de la población seleccionada según la generación etaria y la condición de su nombramiento*

<b>Docente</b>	<b>Generación</b>	<b>Condición</b>
<b>1</b>	Primera	Propiedad
<b>2</b>	Primera	Propiedad
<b>3</b>	Segunda	Propiedad
<b>4</b>	Segunda	Interino
<b>5</b>	Tercera	Propiedad
<b>6</b>	Tercera	Interino
<b>7</b>	Tercera	Interino

**Nota:** Entiéndase como primera generación a los docentes con mayor cantidad de años laborados, como segunda a la generación intermedia y como tercera a la generación más joven.

**Fuente:** Elaboración propia.

#### **1.3.1.1. Criterios de inclusión**

Se tomaron en cuenta en el estudio a:

- Docentes que han recibido capacitación o formación docente. Por ejemplo, docentes que han aprobado el curso de Didáctica Universitaria de la Facultad de Educación, que han sido parte del proceso del Programa de Formación Docente que la Escuela implementó en el año 2016, con el apoyo del DEDUN; o cualquier otro programa de formación docente en que hayan participado.
- Docentes que están, o no, en el Régimen Académico y que cuentan con mínimo dos años de laborar como docentes activos para la EEAA de manera interina o en propiedad.
- Docentes que tienen en registro altas puntuaciones en las Evaluaciones del Desempeño Docente que la UCR realiza por semestre al cuerpo docente. Estas puntuaciones corresponden a notas mayores de 80 en los últimos dos años consecutivos, laborando para la EEAA.

#### **3.3.1.2. Criterios de exclusión**

No se tomaron en cuenta en el estudio a:

- Docentes que laboraban en otras entidades de educación superior, pues su representación mental sobre la docencia y su práctica docente posee otros referentes, que pueden alterar su representación mental sobre el ser docente en el contexto de la EEAA.
- Docentes que impartían cursos de servicio, es decir, cursos que son propios o administrados por otras facultades pero que rigen como requisito en el plan de estudios de la EEAA y, por tanto, son parte de la malla curricular. Por este criterio, los dos participantes que se seleccionaron de la primera generación son docentes en

propiedad, pues los tres docentes interinos restantes en esta generación laboran en otras facultades o instituciones.

- Docentes que participaban en categorías como profesores retirados, ad honorem, eméritos, invitados y visitantes (Consejo Universitario, 2008), pues docentes en condiciones como estas, no conocen a fondo el contexto específico en el que se desarrolló la investigación, por la poca o inconstante relación que mantienen estos con la EEAA.

Los criterios anteriores se aplicaron, debido a que esta investigación requirió que los informantes conocieran su contexto, para que sus respuestas estuvieran fundamentadas y fueran así significativas.



**Figura 3.** Infografía sobre la selección de los docentes informantes

**Fuente:** Elaboración propia.

### **3.3.2. Protección al informante**

Para aplicar la protección al informante, se siguieron todos los protocolos de seguridad establecidos por la Vicerrectoría de Investigación de la UCR, en cuanto al consentimiento informado; donde no sólo se comprometieron las dos partes a la aprobación del uso de la información para fines académicos, como es el caso; sino que se aseguró una participación voluntaria y confidencial.

Además, se envió la propuesta al Comité Ético de la Universidad de Costa Rica para su revisión y aprobación.

### **3.4. Recolección de la información**

La recolección de la información se realizó mediante la triangulación de las siguientes técnicas:

- Entrevistas individuales a profundidad
- Entrevista grupal semi-estructurada
- Observaciones semi-estructuradas no participativas

Esta selección de técnicas es suficiente para sustentar la recolección de la información necesaria, sobre todo porque serán atravesadas por el enfoque teórico. A continuación se detallan las técnicas de recolección, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos para el desarrollo de esta investigación.

#### **3.4.1. Técnicas de recolección**

Se utilizaron tres técnicas indispensables para la recolección de la información: las entrevistas individuales a profundidad, la entrevista grupal semi-estructurada y las observaciones semi-estructuradas no participativas.

Se realizaron *entrevistas individuales a profundidad* con el fin de que los entrevistados y las entrevistadas opinaran de lo que saben, piensan y creen de algo en particular, dando acceso a información del mundo que sería difícil de obtener de otra manera (Guber, 2001). Para esto, las entrevistas expusieron temáticas claves guiadas por la investigadora, respetando en todo momento la capacidad de libre expresión del entrevistado o la entrevistada. Las temáticas se desarrollaron en tres apartados generales: el concepto de docencia, el concepto de ser docente y el concepto de práctica docente, yuxtapuesto a la forma en que las mismas personas docentes perciben su propia práctica, en particular.

Específicamente, se aplicaron a los docentes elegidos de la carrera y al Director de Escuela, para obtener información sobre sus creencias, expectativas y atribuciones sobre lo que ellos creen que es la docencia, ser docente y su práctica.

La *entrevista grupal* se aplicó al Comité de Docencia, su finalidad es similar a la expuesta para las entrevistas individuales, con la excepción de que se abordó a un grupo de profesionales, que asumieron la responsabilidad de liderar y tomar las decisiones relacionadas con la docencia de la Escuela. Esta entrevista, al ser semi-estructurada, tuvo un relativo grado de flexibilidad, con el fin de que pudiera adecuarse a quienes estaba dirigida, garantizando ofrecer la posibilidad de desarrollar, a voluntad, algunos temas que se consideraban importantes en el momento de la entrevista, esto a través de parámetros y guías sutiles que la investigadora fue estableciendo durante la conversación (Bernal, 2010). Para esta entrevista se desarrollaron temáticas como concepto de docencia en la Escuela y contexto de la EEAA.

Asimismo, se desarrollaron *observaciones semi-estructuradas* no participantes, como método para recolectar información que describía en detalle el comportamiento de los participantes en su contexto (en este caso, el espacio áulico) permitiendo a la investigadora observar no solo el entorno, sino la interacción de los participantes, la descripción de las actividades o personas, entre otros aspectos. La observación es una técnica que permite no sólo explorar ambientes y contextos, sino también describirlos

junto a las actividades que realizan los participantes, su interrelación y los procesos que intervienen (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para lograr las observaciones semi-estructuradas no participantes, ni intrusivas, la investigadora solicitó el permiso y consentimiento informado necesario para permanecer en el lugar sin interactuar o participar de lo que acontecía. Estas observaciones se realizaron en dos sesiones presenciales que fueron impartidas por los docentes involucrados en el estudio. De esta manera, se pudo hacer el análisis de la congruencia entre la información recibida de boca de los entrevistados y su práctica docente. Las observaciones fueron estructuradas en una matriz categorial, permitiendo a la investigadora la flexibilidad necesaria en la recolección de datos, sobre la práctica docente observada y la dinámica en el ambiente del espacio académico.

#### **3.4.2. Protocolos para las técnicas e instrumentos de investigación**

A continuación, se describe cada uno de los protocolos que se desarrollaron para cada técnica de recolección establecida para esta investigación. Es importante mencionar que cada uno de los instrumentos se construyeron a partir de las categorías establecidas para efectos del estudio, es decir, los ítems de los protocolos o los ejes de observación o temas se desprenderán de las categorías y subcategorías de la investigación (Ver Anexo 2).

- **Protocolo de la entrevista individual.** Se caracteriza por ser a profundidad. Inicia con los datos protocolarios que le informaron al entrevistado o a la entrevistada el objetivo de la investigación brindándole, además, la información protocolar oficial sobre el consentimiento informado necesario para la aplicación del instrumento. Una vez superada esta etapa, el instrumento se encabeza con la información puntual sobre los participantes, el contexto en el que se aplica el instrumento y la situación en la que se desarrolla dicha entrevista (lugar, fecha, hora, entre otros). Seguidamente se exponen las preguntas predeterminadas y agrupadas según las

categorías y subcategorías correspondientes según la información que se pretende recabar.

- **Protocolo de la entrevista grupal.** En el caso de la entrevista grupal, se sigue el mismo protocolo de la entrevista individual, donde se inicia con la información sobre los objetivos de la investigación y el consentimiento informado, datos necesarios para poder continuar con la aplicación del instrumento. Una vez aprobado el proceso, se inicia con la recolección de los datos de los participantes, tomando en cuenta el contexto y la situación en donde se desarrolla la entrevista. Por ser de carácter semi-estructurada, se presentan las preguntas agrupadas en las categorías y subcategorías según la información que se pretende recabar, siempre dejando espacio para la flexibilidad necesaria que le permite a los participantes expresar sus opiniones, posiciones y percepciones sobre las temáticas abordadas.
- **Matriz de observaciones.** Esta consiste en una guía de observación. En este caso, el instrumento se basa en la presentación de la información puntual sobre los participantes y contexto en que esta se desarrolla, muy similar a la entrevista. Seguidamente, se presenta una matriz que radica en una guía de observación basada en las categorías y subcategorías de la investigación, con el fin de decantar la información sobre el contexto y la práctica docente del profesor o de la profesora.

Cada uno de los instrumentos fue construido con el apoyo del director de la tesis y bajo criterios parciales de psicometría, además los instrumentos fueron evaluados por un experto en instrumentos de captación cualitativa, el Dr. Sergio Escorial, de la Universidad Complutense de Madrid. Se hizo un plan piloto con personas ajenas al estudio y se evaluaron los criterios de validez, tanto a nivel semántico e interpretativo como en plausibilidad ecológico-social y, además, su valor triangular metodológico a nivel de instrumentos.

### **3.4.3. Procedimientos para la recolección de datos y validación de instrumentos**

Las técnicas de recolección se desarrollaron de forma personal por la investigadora, coordinando con cada profesor o profesora el momento pertinente para su aplicación, así como con el Director de Escuela.

En el caso de los dos tipos de entrevistas: las individuales a profundidad y la grupal semi-estructurada, se inició con la preparación del guión de la entrevista basándose en el problema de investigación, sus objetivos y las categorías de análisis establecidas, así como en las personas a las que se dirigían (Dirección de Escuela, docentes y Comisión de Docencia). Este guión inicial se validó con una prueba piloto y juicio de expertos, es decir, se aplicaron las entrevistas a cinco personas, ajenas al estudio, con características semejantes a las personas docentes seleccionadas como informantes, con el fin de verificar que los datos recopilados fueran los que se buscaban.

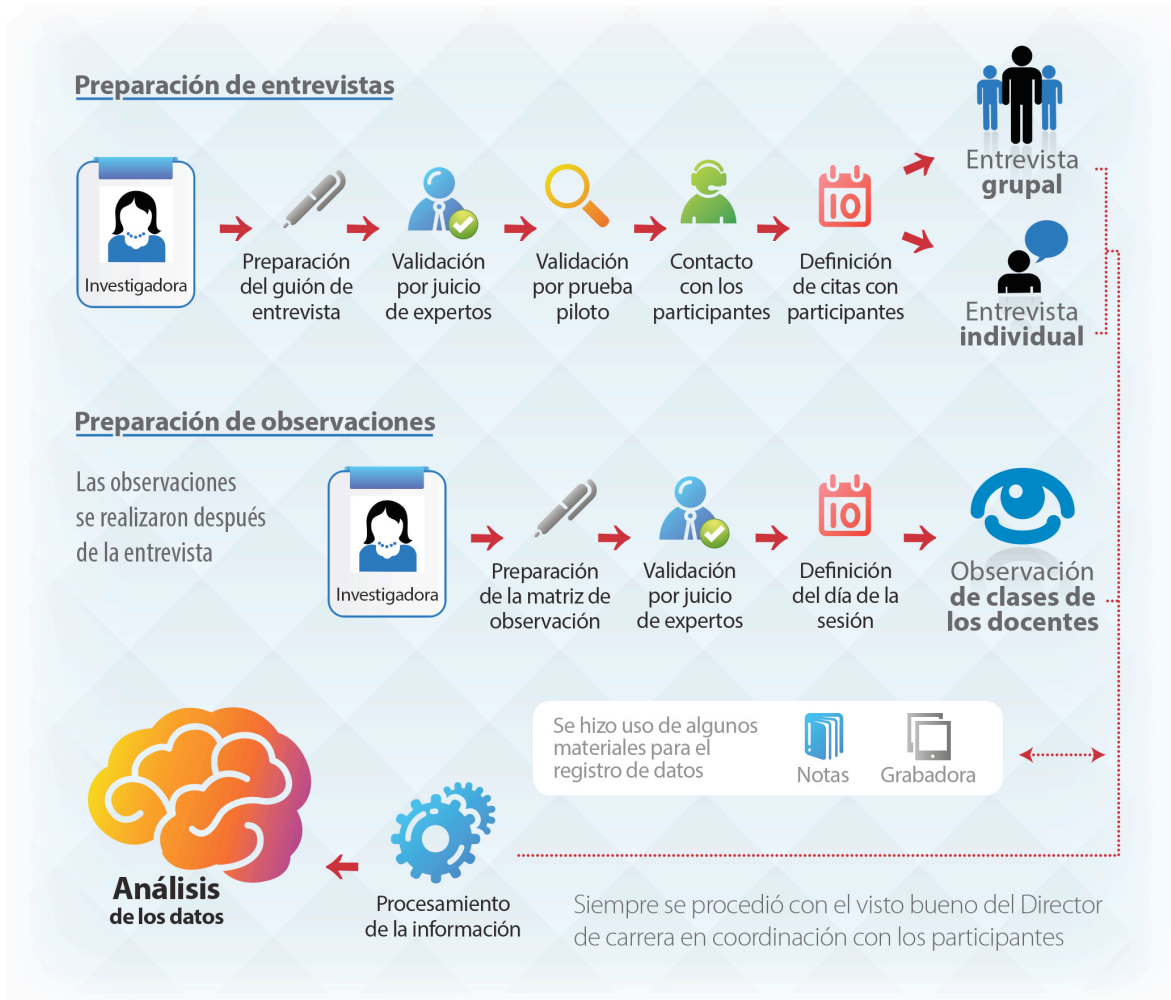
Una vez validado el guión de entrevista, se contactó a los participantes para definir una cita para la entrevista que fue aplicada personalmente por la investigadora. Una vez concretada la cita, se preparó el material adecuado para la aplicación de las mismas. Este consistió en el acceso a la guía de entrevista con la posibilidad de tomar notas rápidas sin provocar mayor distracción al entrevistado o a la entrevistada, así como un dispositivo electrónico que permitía mostrar referencias conceptuales, con el fin de evitar que el entrevistado se desorientara en las preguntas claves. Por último, un dispositivo electrónico para la grabación del audio de la entrevista para su futura transcripción, según el previo consentimiento informado.

Cada una de las entrevistas inició con una presentación donde se recordó el objetivo de la misma, se informó cómo se registraría la información (por medio de notas rápidas y grabación del audio) y se procedió a su aplicación. Una vez finalizada, se le agradeció al participante y la investigadora inició con la etapa de procesamiento de la información para su análisis.

En el caso de las observaciones no participativas, se inició con la revisión del problema de investigación, sus objetivos y categorías de análisis establecidas. De esta manera, se procedió a la construcción de una matriz basada en las categorías de la investigación, con los ítems adecuados y necesarios para obtener la información requerida. La validación del instrumento se hizo a través del juicio experto.

Las observaciones fueron realizadas después de haberse aplicado la entrevista con el docente involucrado. Las sesiones por observar fueron concretadas previamente, con el fin de que estas no correspondieran a sesiones de aplicación de instrumentos de evaluaciones parciales o finales, pues se buscaba aprovechar una cátedra del docente, aunque esto no significó que no pudiera haber algún tipo de evaluación corta o devolución evaluativa por parte del docente.

La información se recopiló manualmente y con apoyo de dispositivo electrónico que permitió la toma de notas *in situ* sin interferir, en la medida de lo posible, con el ambiente natural del curso. La información recopilada fue procesada por la investigadora para dar inicio con su análisis.



**Figura 4.** Infografía de los procedimientos seguidos en la recolección de datos

**Fuente:** Elaboración propia.

### 3.5. Análisis de la información

La información se analizó desde las coordenadas teóricas de las representaciones mentales, es decir, se tomaron en cuenta los procesos de generación del conocimiento, donde el docente actúa como facilitador y las emociones, cultura, lenguaje e interacciones con los otros, tienen preponderancia en la construcción de un conocimiento flexible y modificable (Gutiérrez y Piedra, 2015). Para esto, se procedió a construir categorías de análisis en donde se vertió la información en las técnicas de recolección a saber: observación y entrevistas.

La información se procesó en una matriz de análisis cruzado. Para validar la calidad de la información recogida se utilizó una triangulación instrumental (observación y entrevistas) y una triangulación de análisis de la información en donde se pidió, además de la revisión del equipo de investigación, el apoyo en el análisis de lectores externos.

### **3.5.1. Categorías de análisis**

El efectivo análisis de datos en una investigación cualitativa, requiere de la asignación de conceptos que reúnan grupos de conceptos, o subcategorías, que se relacionan entre sí y permiten la representación de los fenómenos o ideas que se pretenden analizar (Romero, 2005).

Este proceso de identificación de categorías de análisis se conoce como “la forma de clasificar, conceptuar o codificar un término o expresión de forma clara, que no se preste para confusiones a los fines de determinada investigación” (Romero, 2005, p.113), pues, el fin último es lograr una expresión clara del contenido de cada unidad analítica de la investigación.

Galeano (2004) define las categorías de análisis como ordenadores epistemológicos o agrupaciones temáticas de la investigación, que se podrían definir a través de supuestos implícitos en el problema o por las unidades significativas que les dan sentido a los datos, con el fin de reducirlos, compararlos y relacionarlos, para así facilitar el proceso de clasificación, contrastación, interpretación y análisis.

La categorización se puede realizar de forma inductiva, donde las categorías nacen a partir de la información recogida, y de forma deductiva, que es cuando se toman en cuenta los referentes teóricos para deducir tanto las categorías como las subcategorías (Romero, 2005). En este caso se definen las categorías de manera deductiva, pues estas se derivan a partir del marco teórico definido anteriormente.

Para esta investigación se definen cuatro categorías de análisis, las cuales corresponden a: Contexto formativo, Práctica docente, Docente universitario y Representaciones mentales. Es importante mencionar, además, que el hecho de haber definido la categorización de manera deductiva, no excluye la posibilidad de reconocer e incorporar categorías emergentes durante la investigación.

**Tabla 4.** *Conceptualización de las categorías de análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Conceptualización</b>
<b>Contexto formativo</b>	El contexto formativo son escenarios subjetivos, contruidos por las experiencias, percepciones, opiniones, emociones, puntos de vista y conocimientos de sus participantes en relación con una situación social y comunicativa, en este caso, educativa.
<b>Docente universitario</b>	Participante y generador de procesos formativos en el contexto universitario, profesional experto en la disciplina en la cual imparte lecciones para la formación de futuros profesionales.
<b>Práctica docente</b>	Acción formadora y mediadora tendiente a crear o fomentar contenidos de saberes específicos en el estudiantado.
<b>Representaciones mentales</b>	Aquellas construcciones personales que el individuo desarrolla y que le permite la comprensión de las cosas basándose en su contexto, su historia, su experiencia, sus emociones e información recibida. Además, es esa comprensión la que va a determinar en gran manera su actuar, gobernando incluso sus intenciones o conocimiento sobre el tema o asunto.

**Fuente:** Elaboración propia.

Con el fin de clarificar las categorías de análisis definidas para esta investigación, se presentan las definiciones de cada una de las subcategorías identificadas.

**Tabla 5.** *Conceptualización de las subcategorías de análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Contexto formativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Percepción sobre la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios.</b> Aquellas impresiones de los docentes sobre la Escuela en cuestión, sus acciones, actividades, entre otros.</li> <li>• <b>Ambiente del contexto educativo de la EEAA.</b> Organización de los diferentes elementos del sistema que caracteriza a la Escuela e intervienen</li> </ul>

	<p>con la práctica docente y el ser docente en la EEAA; aspectos como el espacio físico y las interacciones de las personas que forman parte de la unidad académica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Clima del contexto educativo de la EEAA.</b> Aspectos emocionales relacionadas en el espacio donde se desarrolla y caracteriza la Escuela, incluyendo las actitudes involucradas.</li> <li>• <b>Proyección de EEAA.</b> Aspectos prospectivos de desempeño de la Escuela según su plan estratégico, a nivel pedagógico, didáctico y curricular.</li> <li>• <b>Interpretación de los docentes sobre el contexto y acciones de la Escuela.</b> Son las formas de comprender la realidad de la Escuela, por parte de los docentes.</li> </ul>
<b>Docente universitario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación académica profesional.</b> Todos aquellos procesos formativos de carácter formal o informal de los profesionales en Economía Agrícola.</li> <li>• <b>Formación en docencia.</b> Aquellos procesos formativos de carácter formal o informal que los profesionales en Economía Agrícola tienen en la docencia.</li> <li>• <b>Experiencia docente.</b> Es la acumulación de actividades y procesos de tipo pedagógico, didáctico y curricular que dan sentido a la práctica docente y les permite interactuar en ese campo.</li> </ul>
<b>Práctica docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Planificación didáctica.</b> Es la forma en que el docente organiza sus prácticas docentes, su intención o no de construir ambientes para su clase, entre otros.</li> <li>• <b>Implementación de la planificación.</b> Es el cómo el docente desarrolla la clase, cómo mantiene su intención didáctica, cómo reacciona ante los cambios.</li> <li>• <b>Interrelaciones de los participantes.</b> Son todas aquellas formas en que los participantes se relacionan, sea con otros docentes, personal administrativo o con los estudiantes.</li> </ul>
<b>Representaciones mentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concepción del docente.</b> Son las representaciones mentales que los docentes tienen sobre la naturaleza de la docencia universitaria y cómo se relaciona esto con su autopercepción.</li> <li>• <b>Concepción de la práctica docente.</b> Son las representaciones mentales que los docentes tienen sobre la naturaleza de la práctica docente en la UCR y cómo se relaciona esto con su autopercepción.</li> <li>• <b>Relevancia del contexto en el proceso formativo.</b> Son las representaciones mentales del profesorado sobre el papel del contexto en el proceso formativo, si creen que este influye o no y cómo lo hace, si creen que ellos inciden sobre el contexto o no.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

A partir de esta primera categorización surgieron otras subcategorías que no se habían contemplado en la primera clasificación, pero que emergieron durante el proceso. Estas se identificaron como subcategorías de interés referentes a la percepción de los docentes sobre los estudiantes, cómo se relacionan con ellos y cómo creen que ellos los perciben, estas subcategorías se distribuyen según la categoría de análisis correspondiente, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

**Tabla 6.** *Conceptualización de las subcategorías de análisis emergentes*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías emergentes</b>
<b>Práctica docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interpretación de los estudiantes.</b> Es el cómo el estudiante está interpretando la práctica del docente, desde la perspectiva del docente.</li> </ul>
<b>Representaciones mentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Concepción del estudiante.</b> Es la opinión del docente sobre el cómo cree que deben ser los estudiantes, cómo construyen conocimiento, si clasifica o no al estudiante y cómo es esa clasificación.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

### **3.5.2. Procedimiento del análisis de la información**

En esta investigación se analizó la información recolectada desde las diferentes técnicas e instrumentos establecidos.

La información se organizó o sistematizó en categorías y subcategorías, así como por casos como se detalló antes. Luego, se analizó la información desde las teorías propuestas y se cruzaron los análisis de los casos para, finalmente, establecer un marco general de los contenidos encontrados y analizados.

Los resultados del proceso investigativo fueron enviados a expertos externos para su revisión y retroalimentación, como se señala en el siguiente apartado. Por último, se envió el documento al director del trabajo final de graduación así como a las lectoras para su retroalimentación final.

### **3.5.3. Criterios de validez y confiabilidad**

Esta investigación tiene una validez de carácter metodológico, con el fin de aumentar su confiabilidad a través de la triangulación de las técnicas utilizadas para la recolección de información y permitieron que esta fuera cruzada, posteriormente, en sus puntos de intersección. Las técnicas a saber son la entrevista individual a profundidad, la entrevista grupal semi-estructurada y la observación semi-estructurada no participante.

Aunado a lo anterior, se realizó una triangulación de carácter interpretativo con el fin de mejorar la confiabilidad de los resultados obtenidos de la investigación. Para esto se contó con lectores externos (M.Sc. Carolina Vargas Pana, experta en docencia o formación docente; ME. Albert Campos Argüello, experto en el contexto de la EEAA y M.Sc. Andrea Melissa Mora Umaña, experta en representación mental), además del Comité Asesor.

Finalmente, también se aplicó la validez semántica y la validez de criterio experto externo en la construcción de los instrumentos de recolección de datos, dos elementos que tienden a aumentar la validez y confiabilidad de los mismos.

## Capítulo IV. Resultados y análisis de la información

En esta sección se presentan los datos recopilados por medio de los protocolos diseñados para la aplicación de entrevistas a profundidad y observaciones a los sujetos seleccionados para este estudio.

La información se presenta siguiendo las categorías de análisis definidas con el fin de asegurar la comprensión y orden de la información suministrada. Se presentan extractos textuales de las entrevistas realizadas a los diferentes sujetos, quienes se identificaron a través de los identificadores antes descritos, con el fin de mantener la confidencialidad de los participantes. Cada uno de los extractos se analizaron con base en el marco teórico y siguiendo la sistematización de las categorías de análisis seleccionadas.

### **4.1. Contexto formativo de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Cuando se habla de contexto formativo se hace referencia a diversos aspectos que van determinando la particularidad de un grupo de personas, una entidad o, en este caso, una unidad académica. Van Dijk (2013) afirma que el contexto va más allá de un entorno, este se forma a partir de constructos (inter)subjetivos que se crean y actualizan, constantemente, durante la interacción de los diferentes participantes de un grupo, específicamente el profesorado.

En este estudio, el contexto formativo se aborda como aquellos escenarios físicos y materiales en donde se realizan prácticas docentes y que, a su vez, son espacios de naturaleza subjetiva, contruidos por experiencias, percepciones, opiniones, emociones, puntos de vista y conocimientos de sus participantes en relación con una situación social y comunicativa, en este caso, educativa. “El proceso de construcción de los contextos como modelos mentales, [está] en virtud de los conocimientos y creencias de los participantes” (Van Dijk, 2013, p.205).

Fue bajo este precepto que se investigaron diversos aspectos importantes que conforman esos modelos mentales (Van Dijk, 2013) que definen el contexto formativo de la unidad académica en cuestión. Estos aspectos son: la percepción que los docentes tienen sobre la EEAA, el ambiente y clima que se propicia, la proyección de la unidad académica y, por último, la interpretación de los docentes sobre el contexto y acciones de la Escuela.

#### **4.1.1. Sobre la percepción de los docentes sobre la EEAA**

El modelo mental de un contexto es la base para la comprensión de situaciones y eventos particulares o específicos. Van Dijk (2001), afirma que este modelo es una representación individual y subjetiva situado en la memoria episódica o personal.

Para Van Dijk (2001), “los modelos mentales son representaciones de acontecimientos o (...) de episodios en la memoria personal” (p. 108). Es decir, los modelos mentales están compuestos de representaciones mentales de un individuo.

Partiendo de ese principio, se obtuvo la opinión de los participantes sobre la cultura que define a la EEAA como unidad académica, permitiéndoles hacer referencia a lo académico, lo social y lo estudiantil. Además, por medio de los datos recolectados se evidenció que existe una creencia muy fuerte que define a la EEAA con una cultura caracterizada por el compromiso con la acción social, que se refuerza por el trabajo que hacen los docentes por dar un aporte significativo y generar nuevos conocimientos para la academia, desde el campo agrícola y agropecuario, ya sea desde la docencia o desde la investigación.

“Es una cultura muy orientada al cambio, al desarrollo agrícola, a la acción social en el campo (...) aquí hay una cultura del campo, una cultura agrícola agropecuaria, del convivio con los productores, del respeto a los productores. Y creo que eso se lo transmitimos a los estudiantes”, comentó el Docente-W.

Se observa que el Docente-W tiene una representación mental en la cual, él como profesor, realiza una transición de sus propias concepciones del contexto hacia el estudiantado. En lo que expuso no dejó claro si esta transferencia es directa o si se realiza mediante estrategias didácticas, pero sí dejó claro su intención de que el estudiantado viva de alguna manera lo que este docente conoce del campo. Para este sujeto, este conocimiento no se logra con la teoría, sino que debe ser transferido a través de vivencias o experiencias en el campo y de la cultura que rodea al ámbito agropecuario.

Lo anterior, representa el tipo de docente que cree ser; es decir, para este sujeto, ellos no se representan como docentes que modelan un conjunto de teorías a los estudiantes en espacios áulicos o laboratorios prácticos, sino que para ellos es importante hacer una especie de transferencia de la visión de lo que los docentes entienden sobre la cultura del sector agrícola, para que el estudiantado, de igual manera, lo comprenda e interiorice. Para este sujeto, la representación aparece como algo que se debe pasar a otro, algo que puede ser entregado o transferido.

“Es gente muy trabajadora, muy enfocada en el campo y con una percepción social de los conocimientos bastante aterrizada”, menciona el Docente-X en su entrevista.

Nuevamente, se expone una percepción personal sobre el contexto real en donde el estudiantado va a trabajar. En esta valoración del contexto, este docente se representa a sí mismo como un buen docente que está consciente de estos conceptos y trabaja con ellos. Es decir, para el Docente-X, un profesor o profesora de economía agrícola debe, necesariamente, conocer la cultura y el ambiente agro, no solamente conocer y manejar los contenidos teóricos. Y siendo así, considera importante trasladar ese conocimiento al estudiantado.

“Es una Escuela muy social (...) muy enfocada a establecer problemáticas de carácter social y poder resolverlas a través de las diferentes áreas (...) creo que

una característica fuerte es ese vínculo con el entorno social, en la parte agropecuaria”, afirma el Docente-K.

En el extracto anterior, el Docente-K se refiere directamente a la Escuela, sin embargo, posee las mismas visiones anteriores donde se habla del ambiente del campo. Para este participante el contexto agro es muy humano y, por esto, las personas son sujetos importantes en esa cultura en particular.

Según estos docentes, es indispensable que el estudiantado comprenda el campo, sus actores, su cultura y cómo ellos conciben sus propias prácticas agrícolas; de no ser así, ellos como futuros profesionales no podrían intervenir.

Se podría suponer, que el profesorado de la EEAA se representa como docentes mediadores entre el conocimiento del contexto agropecuario y la formación académica de sus estudiantes. Es decir, ellos se conciben como un puente que media ese conocimiento hacia el estudiantado mediante los procesos formativos, porque lo consideran valioso.

“En lo académico, lo social y lo estudiantil se caracteriza por una relación horizontal, que no es normal (...) los profesores y los estudiantes tienen una relación muy horizontal, no está tan dividida”, afirma el Director-EEAA.

En este caso, se supone que para este sujeto todos los profesores de la Escuela son o piensan de la misma manera, es decir, este sujeto representa al cuerpo docente como un conjunto de profesores que han abandonado la verticalidad, a diferencia de otras unidades académicas. Su representación de la Escuela los posiciona de manera horizontal frente a los procesos formativos de los estudiantes, donde tanto docentes como estudiantes construyen su conocimiento sobre lo agrícola, lo empresarial, lo social y demás aspectos del espacio por intervenir.

Sin embargo, se considera importante señalar que el Director-EEAA, en particular, se refiere a lo social desde lo interno de la relación docente-estudiante; no comenta lo social hacia los participantes o actores del campo agrícola, como sí lo hacen los otros

entrevistados. Para este participante, el concepto de lo social tiene que ver con la vinculación que hay entre los docentes y los estudiantes.

Entonces, existe una configuración o una representación de ser docente a partir de elementos como: la práctica docente, el contexto cultural, el contexto social, el trabajo en equipo, la vinculación de lo horizontal entre estudiantes y docentes, la transferencia de claves importantes para comprender el contexto laboral y, por último, el docente como una especie de mediador entre todos estos elementos.

Además, culturalmente, la Escuela ha estado promoviendo un cambio hacia la apertura a la internacionalización. Esto es una de las intenciones de una parte del cuerpo docente y de la Dirección de la Escuela; ya que muchos de sus participantes trabajan por lograrlo, aunque no todos sienten que los demás también lo buscan o que el esfuerzo está siendo efectivo. Es decir, los participantes pasan de una interpretación de la Escuela en el contexto agropecuario nacional, a un concepto con las mismas características pero a nivel internacional, lo que sugiere que se preocupan por conocer otras latitudes.

“Tenemos una generación que se preocupa mucho por publicar y por tomar en cuenta los aspectos más novedosos de la carrera. También, tenemos otra generación que está muy acostumbrada a mantenerse a lo interno (...). Académicamente, tenemos dos tipos de profesores: los que son muy internacionales o abiertos y los que son más conservadores”, menciona el Director-EEAA.

Lo anterior, sugiere una doble representación de cómo es el docente en razón del contexto nacional-internacional. La primera sugiere a los docentes que no quieren salir de su contexto local y que, aparentemente, son buenos en ese contexto, sin embargo, no quieren moverse de ahí. La segunda representación sugiere a los docentes que están investigando lo que pasa afuera, buscan conocer el contexto internacional y las nuevas tendencias del ámbito disciplinar.

Esa doble concepción marca lo que los docentes hacen. Posiblemente, los docentes que se orientan más hacia los elementos internacionales tendrán algunas otras estrategias didácticas. Según el Director-EEAA, una de las estrategias de este segundo grupo de docentes es la constante producción de publicaciones.

Además, han realizado esfuerzos por elevar el nivel de calidad de los cursos, colegiándolos o compartiéndolos entre dos profesores, como una de sus estrategias principales; según comenta el Director-EEAA:

“Antes existía una delimitación de las áreas muy marcada (...). En estos momentos, tenemos profesionales que son más abiertos, ya no existen feudos y no existen islas de conocimiento, sino que se traslapan. Ahora se puede publicar en conjunto, se pueden hacer investigaciones en conjunto y eso repercute en una docencia más abierta”. Además agrega: “hemos venido trabajando contra viento y marea para poner a profesores a compartir cursos (...). Aunque algunos no están tan cómodos con la idea de compartir con un docente joven que trabaja diferente”.

Nuevamente, se expone una realidad en transición. Hay un antes y un después en la manera en la que se concibe la docencia en la Escuela. Antes el docente se apropiaba de sus conocimientos, del curso que impartía, de sus espacios y de sus recursos. Ahora hay docentes que están menos interesados en la visión de docente como especialista. Según lo que menciona el Director-EEAA, los docentes con menos tiempo en la Escuela (al parecer los más jóvenes también) suelen ser mejores trabajando en equipo, interactuando entre ellos y formando redes de trabajo, aparentemente habilidades con las que no se contaban antes entre los docentes.

En este punto se observa una percepción de la unidad desde una perspectiva más académica, donde se visualiza a una Escuela dividida por dos tendencias o tipos de docentes.

Por otro lado, para todos los participantes, la acreditación ha sido el precursor de una cultura de mejora constante, donde se ha marcado un esfuerzo conjunto por elevar el nivel de calidad en los diferentes ámbitos de la unidad académica (docencia, investigación y acción social), en los últimos cuatro años.

“Considero que estamos en una nueva etapa. Tuvimos un antes y un después de la acreditación. Hoy, a partir de esta, sí hay una nueva cultura (...). Antes cada quien hacía lo suyo (...). Pero, ahora, con la acreditación, la mayoría la hemos interiorizado. Estamos en acreditación y por la acreditación se hace x-y-z”, comenta el Docente-Z.

Según el Docente-Z, en la Escuela se percibe una diferencia marcada por un antes y un después de los procesos acreditación. No obstante, considera que hoy viven una nueva etapa; sin embargo, no se atreve a afirmar que todos los docentes piensen igual.

Además, se deduce que este sujeto se percibe como profesor a partir de este cambio, puesto que se reconoce como comprometido con la acreditación de la carrera.

“A los estudiantes en estos momentos los está caracterizando una mejora continua, y a los profesores también, pero obligados, producto de la acreditación. Definitivamente la acreditación hace que se trabaje en la mejora continua (...) [al inicio se dio] una discusión, si se acreditaba o no, pero la acreditación se convierte en una bola de nieve (...) al principio tienen que trabajar mucho los que están muy convencidos, esos fueron los que empezamos trabajando y ya ahora todos están en el patín”, menciona el Director-EEAA.

En este caso, este sujeto se alinea con lo comentado con anterioridad por el Docente-Z. Se interpreta que los docentes consideran que la acreditación está impactando las diferentes aristas, que intervienen en los procesos formativos universitarios que tienen lugar en la Escuela. Para este sujeto, pareciera que los estudiantes también están comprometidos con los procesos de la acreditación, al igual que los profesores, aunque estos últimos obligados.

Se interpreta que las personas involucradas están buscando mejorar, pero que evidentemente existe una presión que los obliga a esto, a la acreditación. Para este sujeto fue necesario un proceso de convencimiento de los docentes que no querían acreditarse, al parecer significó más trabajo y mayor esfuerzo por parte de ellos.

El Docente-Z y el Director-EEAA parecen coincidir con la representación mental sobre la acreditación. Ambos la consideran un peso extra que genera presión en los procesos de cambio, aunque, a la misma vez, la interpretan como algo positivo o necesario.

Todas estas interpretaciones sobre la cultura de la EEAA se definen como atribuciones que se generan a través de la asignación personal e intencional de hechos, cualidades o significados a algo o alguien (Van Dijk, 1985). A “los actores representados en los modelos se les atribuyen diferentes papeles en las proposiciones, con el objetivo de subrayar las actitudes e ideologías” (Van Dijk, 2008, p. 225). Por tanto, en el caso de la EEAA, son elementos que no solo van construyendo las representaciones de los docentes sobre la Escuela sino que van creando ese constructo sobre quién o cómo es la Escuela, es decir, el contexto.

Sobre esto, Pozo et al. (2006), mencionan que las atribuciones son la manera en que se le da significado a lo que se percibe de algo o alguien en un contexto y momento específico; es a través de las atribuciones que se logra comprender lo que nos rodea, lo que vemos o vivimos (Piedra, 2020).

Sin embargo, es interesante mencionar que las atribuciones que exponen son identificadas como cambios que han llegado con el proceso de acreditación de la carrera y que, como mejoras, están supeditadas al ejercicio administrativo y liderazgo de la dirección actual. Es decir, parece que todos están interesados en mejorar de acuerdo con lo que exige la acreditación, pero, a la vez, delegan un mayor esfuerzo en el liderazgo de la Dirección de la Escuela, percibiéndola como el ente encargado o responsable de estos elementos o procesos.

“Aquí, en la Escuela, la cultura ha sido individualista hasta egoísta y cerrada (...), [ahora] mucho menos, porque el liderazgo de Enrique es muy conciliador (...). Tampoco puedo decir que ya cambió porque no sé más adelante quién estará a cargo y vuelva a montar una estructura rígida, egoísta, donde no tenga injerencia el director”, comenta el Docente-D.

En este comentario se identifica una representación de docentes egoístas y con miedo al cambio, pero que en algún momento empezaron a motivarse. Esta motivación ha sido delegada al actual Director de la Escuela, quien se ha encargado de conciliar las diferentes posturas que se reconocen dentro de la unidad académica, como se ha venido exponiendo.

Al parecer, no ha habido ningún ataque hacia ninguna de las posturas por parte de la dirección. Sin embargo, para el Docente-D, esta búsqueda constante de la conciliación de las partes genera preocupación ante la posibilidad de perder el liderazgo del director actual y que, en consecuencia, los avances que han tenido se pierdan.

Como parte de los avances o cambios positivos que los docentes perciben está el interés por la publicación, el ser proactivos y generar nuevas formas de interacción académica, entre otros. Estos cambios están supeditados a la presión que la acreditación le ha generado al cuerpo docente, obligándolos poco a poco a la adaptación.

Es importante mencionar, que esa presión se percibe en dos líneas. Para los docentes que están a favor de la acreditación es una presión positiva, pero para los docentes que no estuvieron de acuerdo, desde el inicio, la presión fue percibida como algo negativo. Pero, en definitiva, la presión se acredita a los procesos de mejora y al esfuerzo del actual Director de la Escuela, Enrique Montenegro.

Interesantemente, los participantes coinciden en que todos estos cambios se originan por un factor único: el director y sus características personales. Principalmente, la capacidad conciliadora que lo destaca. Sin embargo, este factor provoca que se le reste credibilidad a la permanencia de los cambios según pase el tiempo. Esto ha provocado dos

posiciones: la de los docentes más tradicionales quienes consideran que todos los esfuerzos hechos han sido por obligación y la de los docentes más nuevos que, al parecer, lo han hecho por la admiración que sienten por el Director de la Escuela. No obstante, se considera que ambas posiciones no constituyen una respuesta natural a una cultura fortalecida. La acreditación es una de las consecuencias más significativas de estos cambios, pero no todos los estándares que se han establecido como resultado de esto se dan por garantizados. “Es una nueva regla y ya se estableció, pero, ¿se irá a cumplir? No lo sé”, dijo el Docente-Q.

De lo anterior se deduce que existe una consonancia en las representaciones mentales de los sujetos, puesto que reconocen que tanto la acreditación como el director actual, son los dos factores que han provocado la mejora en la docencia universitaria en la EEAA. Esto plantea una interrogante sobre la docencia que se ha ejercido en la Escuela y sobre cómo esta ha podido estar o no sujeta a la admiración, al esfuerzo o al modelaje que ejerce o ha ejercido el señor Enrique Montenegro sobre ellos.

Por otro lado, también existe la creencia de la necesidad de mejora y estandarización de las obligaciones docentes, pues se considera que el cuerpo docente no maneja un mismo idioma académico ni existe un compromiso homogéneo por llevar la carga académica. Por consiguiente, los docentes reconocen cierto nivel de mediocridad (general o particular) en lo profesional, en lo docente, en lo académico e, incluso, en lo administrativo.

Es decir, se evidencia una representación de dos posiciones diferentes, por lo que se puede decir que la Escuela no es homogénea; aunque no necesita serlo. En consecuencia, la presencia de estas posiciones disímiles, que de alguna forma se han adecuado al tipo de liderazgo del Director de Escuela, suscitan incomodidades, inconsistencias, resistencias, entre otras reacciones, de parte de algunos docentes. En fin, estas posiciones podrían promover choques entre los docentes que no convienen a la Escuela.

“Creo que a veces las cargas académicas de los profesores no están bien distribuidas. Es decir, a todos se nos asignan 40 horas, pero como la Escuela atiende no solo docencia sino también investigación y acción social, algunos profesores, de sus 40 horas, dedican 35 a investigación y 5 a docencia, porque no les gusta dar clases (...). Gracias a esto, la docencia se recarga en algunos profesores que tienen que dar muchos cursos; o se tiene que buscar y contratar profesores externos a la Escuela”, comenta el Docente-W.

Nuevamente, se percibe la posición conciliadora que ejerce el Director de la Escuela, evidenciándose la incomodidad o disconformidad que algunos docentes tienen. Esta situación podría reforzar el supuesto de que en la Escuela hay una lucha entre docentes versus docentes.

“Considero que la cultura de la Escuela es sumamente cortoplacista y en muchos aspectos, mediocre y demasiado laxa con las exigencias a los estudiantes (...). Los estudiantes van a dar según lo que el docente les exija, entonces creo que es labor de la Escuela, como tal, generar una cultura de mayor exigencia (...). A nivel administrativo, también creo que no hay que ser tan laxos. Por ejemplo, «cinco estudiantes pidieron que se les abriera un curso», y no se debería aprobar, porque tiene un costo demasiado grande para la Escuela, para la universidad y para el país. Abrir un curso y poner un docente para atender a cinco personas no debería hacerse”, afirma el Docente-Q.

El Docente-Q expone el mismo conflicto relacionado con las decisiones conciliadoras que se dan en la Escuela, pero esta vez se menciona cómo esto afecta lo académico, en lo referente con las exigencias en los procesos formativos y las solicitudes de oferta de cursos por parte de la población estudiantil. Situaciones que podrían reforzar el malestar que se genera en las personas que no comparten la misma posición de los que toman las decisiones sobre este tipo de temas.

“Creo que la Escuela podría mejorar si se crea un lenguaje más homogéneo, con canales de comunicación más claros. Porque hay algunos que aceptamos lo que nos pidan hacer y hay otros que no. ¿Por qué? Porque no quieren cooperar (...). Entonces, esto afecta un poco la cultura de la Escuela y genera percepciones inadecuadas entre los docentes, porque unos pueden decir no y otros tenemos que decir sí, siempre (...). No sé si esto es por las generaciones que estamos conviviendo”, menciona el Docente-F.

Con el comentario del Docente-F, se evidencia una polarización en la percepción de las asignaciones o responsabilidades del equipo docente. Se podría sugerir que lo único que evitaría que este problema se detone, son los dos factores que se han identificado que mantienen a todos trabajando unidos, a saber, la acreditación y las particularidades reconciliadoras del actual Director de la Escuela.

Es decir, al parecer algunos participantes tienen una representación mental de la Escuela como dividida, con posiciones muy diferentes sobre diversos temas. Sin embargo, al parecer, el interés por ejercer la docencia, por generar procesos formativos, por alcanzar las mejoras que exige la acreditación, entre otras cosas, tienen mayor peso o importancia para ellos.

Si bien el conflicto es evidente, este tipo de dificultades son naturales o propias de cualquier escuela, es decir, son situaciones comunes que se podrían encontrar escondidas detrás de los procesos formativos de cualquier unidad académica y que no provocan afectación en los procesos formativos si no llegan a desbordarse a nivel social.

Aunado a esto, al parecer la Escuela no se percibe como una unidad ciento por ciento competitiva, a pesar de encontrarse en un momento de mejoría integral. Más bien reconocen lidiar aún con celos y competencia entre el profesorado. Es decir siguen existiendo secuelas por las interacciones negativas pasadas entre docentes, entre ellas, un bajo nivel de madurez profesional en algunos aspectos como la autoproyección profesional impositiva, choques emocionales, limitantes en el trabajo en equipo,

márgenes sociales inter-generacionales, falta de receptividad y tolerancia entre colegas. Como se aprecia en algunos de los comentarios recibidos:

“Siento que falta muchísima competitividad con respecto a lo académico (...). Yo trato de ir más allá, pero cuesta mucho si no hay un equipo que quiera hacerlo también. Es difícil caminar solo (...). También siento que hay muchos celos: «ay no, usted no se entere de mi proyecto», «ay no, a usted no le voy a contar de mi proyecto». Pienso, que es parte de la problemática que no nos permite crecer como Escuela”, comenta el Docente-Q.

Según comenta el Docente-Q, existen situaciones que, al parecer, empiezan a afectar no solo lo académico sino también el crecimiento y proyección de la Escuela en sí misma. Aquí no solo se fortalece el tema de conflictividad entre docentes, sino que parece que estos conflictos podrían tener efectos no solo en los procesos formativos sino también en la pérdida de potencial de la unidad académica.

“Hay varias generaciones y hay unos jodidos (...). Incluso, uno de esos le gritó al otro en medio de un montón de gente (...), y no se hablan (...). Eso no está bien”, dijo el Docente-F.

En la misma línea, aparentemente los docentes identifican que el grado de conflicto existente a lo interno de la Escuela no es adecuado y no lo consideran saludable y, al parecer, son conscientes de la posible afectación que esto podría estar causando en los procesos formativos.

Además, entre los entrevistados se menciona que ellos, siendo profesores, no tienen claridad en cuáles son los valores que deben guiar su papel como docentes dentro de la Escuela, así como tampoco tienen claridad de los procedimientos académicos o administrativos. A pesar de esto, la totalidad de ellos reconocen una mejora en el nivel de participación en las diferentes actividades que se realizan, lo que podría interpretarse como una confianza colectiva que sugiere que pueden ir mejorando, aunque dependan de la mediación del actual Director de Escuela, según se ha evidenciado anteriormente.

“Aquí yo no he visto nuestros valores, ¿a dónde están los valores de esta Escuela? Tal vez sí están, pero no son parte de nuestra cultura (...). ¿A dónde están los procedimientos de todo? Como si fuera un sistema de calidad para seguir eso (...). Hay mucho que mejorar, y está todo para hacerlo, hasta las ganas de hacerlo, pienso yo (...). Eso podría ayudar para que todos estemos en una misma filosofía”, menciona el Docente-F.

Es interesante notar que algunos docentes creen que es fundamental que todos los miembros del equipo estén siempre de acuerdo, que se actúe de manera similar y hasta que se homogenicen los procesos para que se pueda generar un ambiente positivo. Se puede interpretar que algunos docentes ven las diferencias como algo negativo y no como algo propio de las dinámicas humanas dentro de las unidades académicas.

“En la parte social, (...) no sé si yo participo mucho, creo que no. Yo vengo doy clases, estoy aquí, hago lo mío”, sin embargo, más adelante agrega: “Hay más compromiso y trabajo en equipo, por ejemplo, todos los semestres se hace una reunión, nos vuelven a decir lo mismo, y siempre vamos (...). A mí me tocó ver aquí un ausentismo terrible en esta Escuela (...), incluso los estudiantes ya ni venían. Siento que ahora eso ha mejorado (...), siento que hay más vida”, comenta el Docente-Z.

Aparentemente hay una especie de esperanza en los docentes. Manifiestan tener confianza en que las cosas van mejorando y que por eso se mantienen comprometidos con la Escuela.

Aunque si bien es cierto, estas asperezas han ido mermando con el paso de los años, aun no han desaparecido; más, sin embargo, ya no son parte de los principales factores que identifican la cultura y convivencia de la unidad académica, pues son los mismos participantes quienes trabajan por mantener un ambiente laboral saludable y están anuentes a no provocar un entorno negativo.

“Me gustaría pensar que los jovencitos que vayan a entrar no se vicien, tal vez, de esas cosas de la docencia (...) o de la academia, que no son sanas; como eso de endiosarse con doctorados o cosas así. Ellos deberían, tal vez, no perder esa sensibilidad”, comenta el Docente-F.

“En estos últimos años, he notado que hay una coerción que se ha fortalecido mucho (...). No es una coerción entre todos, no es meramente algo que surgió desde el inicio. Pero sí como organización se ha mejorado mucho en ese aspecto. Ahora los docentes tratan de coordinar más, de apoyarse con los cursos y algunas clases, coordinar giras, ayudarse con algún recurso que puedan utilizarse en diferentes cursos (...). El ambiente en sí, es un ambiente más positivo, más sano (...) porque tratamos de ayudarnos”, comenta Comisión-U.

Al parecer, hay una representación ambigua en la percepción de las relaciones entre los docentes de la Escuela. Entre los entrevistados se encontraron posiciones que manifiestan representaciones contrarias, estas sobre el tipo de relación o interpretaciones interpersonales existentes entre los docentes que conviven en la unidad académica. No solo se trata de la división provocada por las tendencias docentes hacia la internacionalización, mencionada con anterioridad, o el tradicionalismo de algunos docentes, sino que se resaltan diferencias en la manera de concebir su convivencia.

“En este momento veo que hay una coerción sumamente importante, o sea, muy buena. Y lo ve uno con cosas como que se le organiza algo a un profesor, que por X o Y razón y todos participan o la gran mayoría participa. Dan sus muestras de apoyo cuando alguien está en un momento difícil, o más bien comparte la felicidad de un momento bueno (...). Es un ambiente de mucho compañerismo”, menciona Comisión-B.

“Generalmente cuando uno ocupa algo (...) siempre hay esa disponibilidad (...). Esa cultura que es muy abierta”, dice el Docente-K.

“Yo conozco profesores de otras carreras y ellos me dicen: «los profesores de Economía Agrícola son diferentes»; algunos hasta me han dicho raros. Porque dicen que todos desayunamos juntos y que cuando ocupamos un favor somos colaborativos. Eso me lo han dicho otros profesores de otras carreras, que es algo particular”, comenta Comisión-U.

Estos comentarios muestran la división de pensamiento entre los docentes de la EEAA. Sin embargo, a pesar de que el conflicto entre las representaciones mentales del profesorado podrían provocar graves consecuencias, al parecer las cosas han mejorado en los últimos años. Y son los mismos docentes quienes están trabajando en el interés común, el compañerismo, el bien del estudiantado y en la necesidad de mejorar.

Actualmente, la cultura de la Escuela se caracteriza por ser más armoniosa entre sus participantes, aunque aún no se puede hablar de cooperación y colaboración, según afirma el Director-EEAA:

“[Ahora hay] menos competencia [que antes] pero todavía queda (...). Vamos a llegar a colaboración y cooperación, pero de momento hay armonía para trabajar el mismo tema, pero cada uno por su lado. Todavía no hemos logrado esa compenetración total. Sino que lo que tenemos es armonía para trabajar la misma temática; o sea, yo saber que hay otra persona que trabaja mi misma temática y que naturalmente es mi sucesor cuando yo me pensione, sin que me genere tanto temor”.

Sobre este mismo tema de la falta de colaboración y cooperación el Docente-F, refiriéndose específicamente al área de investigación, agrega: “Somos un grupo pequeño, no somos tantos. Aquí deberíamos trabajar en grupo (...), así es más fácil capitalizar esfuerzos (...). Debe haber un trabajo más de colaboración en equipo”.

Estas creencias sociales particulares representan creencias episódicas que están condicionadas por el contexto y son estas las que, según Van Dijk (2000), están

almacenadas en la memoria semántica, es decir, en las creencias sociales que coexisten en la EEAA y, por tanto, estas concepciones personales y sociales codependen entre sí.

Estos modelos mentales activos están en continua interacción con el procesamiento de información en la memoria episódica. Esto significa que, durante la comprensión o producción del discurso, los participantes van aprendiendo cosas del mundo y, al mismo tiempo, acerca de la situación de interacción en la que están involucrados (Van Dijk, 2013, p.208).

Es decir, los modelos mentales se van creando a partir de las representaciones mentales que se van construyendo con el paso del tiempo, basándose en las experiencias y creencias de un individuo.

En cuanto a la cultura docente, a nivel didáctico, se evidencia la reproducción de lo que por generaciones ha hecho el profesorado de la Escuela en los cursos y, con esto, se manifiesta la limitada preparación docente en los profesores, donde las clases magistrales son lo común en la mayoría de los cursos, tal como lo menciona el Director-EEAA: “Es más común la clase magistral; esto sí se ha transmitido de generación a generación. Así aprendí yo y tristemente tiendo a hacer lo mismo siempre. Solo cuando tengo tiempo, chance, ganas y conocimiento, me pongo a innovar. Pero no es lo común”.

En la frase anterior, parece evidenciarse que aunque algunos profesores reconocen tener el cómo hacer cambios en su práctica docente, posiblemente incluso los recursos para innovar; sin embargo, el factor interés o motivación juegan un papel importante en la realización de esos cambios. Es decir, lo común es mantener esa tendencia a la conservar la tradición con respecto a la didáctica y esto podría estar directamente relacionado con la falta de interés o la poca motivación de los docentes para repensar su práctica docente.

En este caso, este docente se representa a sí mismo como alguien que sigue la tradición a pesar de que conoce que puede cambiar cosas, pero está esperando una

especie de inspiración para poder hacerlo. Sin embargo, reconoce que tiene lo necesario para hacer esos cambios cuando esté dispuesto a hacerlo.

Sería interesante indagar si la falta de motivación o inspiración para generar cambios se debe a la carga laboral, la falta de tiempo, la falta de interés en su desempeño como docente, la falta de interés en los procesos formativos del estudiantado o la falta de interés por la innovación. Es decir, identificar los factores que podrían estar provocando esa resistencia al cambio.

Entre lo observado y en contraste con los datos recopilados, aparentemente esta tendencia o motivación a la innovación es una característica más fácil de identificar entre los docentes con menos tiempo de estar laborando en la EEAA, en comparación con la mayoría que tienen muchos años de permanecer en esta unidad académica.

Las gestiones que se realizan en la Escuela, sobre este tema, se reducen a mantener informados a los profesores sobre posibles cursos sobre didáctica o formación pedagógica que la UCR imparte, pero la participación de los docentes queda a criterio y disposición de cada uno, según lo menciona el Docente-F: “Siempre nos mandan toda la información sobre estos cursos o al menos nos comunican. Queda en cada quien el interés personal de matricularse”.

Nuevamente, se evidencia que la EEAA no hace de la formación docente un proceso obligatorio y, al parecer, delega en los profesores la decisión voluntaria de participar en los cursos de este tipo. Lo que podría ser positivo cuando se trata de docentes motivados, pero, a la vez, negativo cuando hay muchos docentes que no participan de los procesos formativos que se anuncian o se ofrecen.

El único esfuerzo realizado sobre formación docente fue en el año 2016, con uno de los asesores pedagógicos del DEDUN. Sin embargo, no todos los que participaron parecen haberlo concluido, incluso afirman que el programa no se finalizó por falta de asistencia, interés o compromiso de los profesores y, por ende, no se le dio continuidad al programa, dejando a la mayoría de los docentes de la unidad sin participar del mismo.

“Una vez se trajo a la Escuela a una persona (...). Es la única vez que yo he escuchado que hay algo, y yo fui. Pero, di el señor empezó a venir. Después como que nada más dejó de venir y yo pregunté qué había pasado con el curso y (...) no había una respuesta real (...). Ahí quedó el curso. Entonces, como que hay empujoncitos, pero en realidad no se hace. Y sí se dice que es súper importante, todos sabemos. En realidad aquí ni yo ni nadie, hacen mucho por eso, creo”, comenta el Docente-Q.

Lo anterior, evidencia que al parecer para algunos profesores dedicar tiempo a los procesos de formación docente no está dentro de sus prioridades. Es decir, aparentemente, algunos están más interesados en aspectos propios de la carrera que en los de carácter docente.

Sobre el mismo tema, el Docente-Z agrega: “Al menos, hace dos años la Escuela organizó un programa de formación docente, desde entonces no volví a saber nada”.

Efectivamente, se podría suponer que, en la Escuela, existe una pequeña desidia o desinterés por la formación docente. Aunado a esto, parece necesaria la motivación constante para lograr una participación en este tipo de esfuerzos. Sin embargo, parece que, aún así, no se garantiza que los docentes se mantengan participando, activamente, en los procesos formativos que se buscan generar.

“Hubo un señor que vino a dar unas capacitaciones de cómo dar clases (...). Yo no tuve la oportunidad, porque se hicieron dos grupos. Se hicieron dos grupos, el segundo iniciaba después del primero, yo estaba en el segundo (...). Pero el primer grupo ni terminó... como que no iban a clases los profesores, como que no había química o no había fluidez (...). Pero cuando ya me tocaba a mí, ya ni existía esa capacitación”, afirma el Docente-D.

Lo mencionado anteriormente, va en detrimento de la imagen que ellos tienen de sí mismos como docentes universitarios. Pareciera que para algunos la docencia

universitaria depende más del conocimiento que se tenga del área o especialidad que del conocimiento que se tenga de la docencia.

“Creo que hay un problema en general, con todos los profes, la falta de compromiso. Por ejemplo, esa vez que dieron el curso de formación docente, éramos como diez profesores, de treinta y algo que tiene la Escuela”, menciona el Docente-K.

El Docente-X mencionó que los esfuerzos que se hacen a nivel de formación docente se resumen en habilitar plazas a los profesores. Por otro lado, el Docente-Z menciona que la formación docente depende de la cantidad de capacitaciones que llevan en su área de especialización (formación base), evidenciando que su constructo de formación docente dista mucho de ser uno correcto.

Lo anterior se puede definir como la verdadera representación mental que tienen los docentes de la EEAA, a pesar de que todos los participantes reconocen que el tema de la formación pedagógica es algo sumamente importante y que es algo que necesitan. Los pensamientos que rigen el actuar de los docentes es opuesto, puesto que solo esperan a que se abran oportunidades, sin buscarlas ni promoverlas; manteniendo su atención en el área que más les interesa, sea esta la docencia, la investigación, la acción social o, incluso, su formación profesional, como lo afirmó el Docente-W: “Creo que es por culpa de nosotros mismos, en realidad. Porque si uno quiere uno debería de pedir, no esperar a que le traigan (...). Sencillamente falta porque no lo hemos propiciado”.

Con base en la reflexión anterior, es interesante notar cómo para algunos profesores o profesoras la formación docente es importante, necesaria e, incluso, indispensable. Sin embargo, saberlo parece que no es suficiente para promover un cambio de actitud y adquirir un compromiso para mejorar en esta área del saber.

Piedra (2010), lo explica diciendo que las representaciones mentales mantienen una variación entre un estado interno y ciertos estados propios del entorno en el que se encuentren los participantes y, aunque estas podrían ser falsas, su función se establece

para que puedan existir. Es decir, los docentes de la EEAA reconocen que la capacitación pedagógica y didáctica son indispensables para sus funciones, pero eso no significa que busquen tenerla, con excepción de pequeños esfuerzos que se ubican en su área de confort o de interés específicamente. Es decir, a pesar de saber que es importante buscar la formación docente, no le dan la importancia suficiente para hacerlo.

Según Pozo et al. (2006), hay una representación de sí mismo que se divide en dos tipos: una de carácter manifiesta y una de carácter más latente. Es decir, por un lado los docentes saben lo que hay que hacer y se representan de una forma consciente y, por otro lado, se hace todo lo contrario.

Según lo manifestado, al parecer los docentes de la EEAA saben lo que tienen que hacer pero no lo hacen. Por un lado, los docentes manifiestan que es importante formarse y que ellos deberían realizar acciones sobre el tema, pero, por otro lado, hay toda una representación latente no muy consciente que, al parecer, sabotea la necesidad de formarse en la docencia. “Hacer explícitas las representaciones implícitas no es suficiente para cambiarlas; ni siquiera conocer una representación explícita más eficaz para ese contexto asegura su uso práctico y la superación de las representaciones implícitas” (Pozo et al., 2006, p.112).

Aunado a esto, se encuentra una constante en los datos recopilados, y es la disonancia en la concepción de los tres factores que rigen la vida académica y repercuten en la docencia universitaria de forma directa: docencia, investigación y acción social.

Los docentes reconocen el nivel de atención que le dan a alguno de estos tres pilares, sea muy alto o muy bajo, sin reconocer la importancia que tienen los tres en lo académico y en su propia práctica docente.

“Yo nunca he hecho extensión docente, así que no sé nada de eso”, expresa el Docente-X.

Es interesante recalcar que la UCR contrata profesores para que hagan docencia, complementándola con investigación y acción social, por lo que no debería haber docentes que solamente se dediquen a una u otra actividad, o bien, se excluya alguna de su práctica docente como parece ser.

“Hay algo que no me parece bien, si bien hay libertad de investigación, lo primero es enseñar. Nosotros estamos aquí para enseñar, para ejercer la docencia. La investigación nutre la docencia”, afirma el Docente-F.

Como se aprecia, este sujeto se representa como docente y es por eso que menciona que la docencia es la razón de su contratación. Sin embargo, a la vez, considera que lo principal es la investigación. En este caso, pareciera ser que para algunos es menos importante la docencia que los otros pilares (investigación y acción social).

“La concepción de la universidad como tal es la investigación y, por ende, la docencia (...). Ningún científico famoso lo fue solo porque daba clases, sino porque investigaba al respecto y, por eso, fue que generó conocimiento nuevo para poder transmitirlo”, afirma el Docente-Q. Más adelante agrega: “Yo en investigación social no hago nada (...), mi énfasis no va por ahí, nunca ha ido por ahí”.

“La Escuela tiene investigación, acción social y docencia. Yo pongo la docencia de primero porque creo que es la razón de ser de la universidad”, afirma el Docente-W.

Nuevamente, a pesar de que todos los profesores han sido contratados por reglamento para ser docentes, algunos todavía creen que la razón principal de la universidad es la investigación. Esto contrasta con algunos profesores que se consideran, en primer lugar, docentes y dejan en segundo plano ser investigadores o promotores de la acción social, versus los profesores que se representan completamente como investigadores. Lo anterior podría evidenciar porqué muchas veces la calidad de la

docencia suele ser perjudicada; así como la posibilidad de ser una razón más en el diferendo que existe entre los docentes de la unidad académica.

Es decir, la construcción que tienen de la docencia recae explícitamente en uno o dos de esos pilares y excluyen, deliberadamente, de su práctica los otros o, bien, dejan las tareas que no asumen en manos de los que sí le prestan atención a esos pilares entre sus prioridades. Uno de los participantes menciona que no siente motivación alguna para trabajar en alguno de esos pilares, ya que no tiene claridad de si existe o no alguna retribución, incentivo o castigo por realizar un buen o un mal trabajo, según corresponda. Refiriéndose específicamente al ejercicio docente y a la investigación.

Según lo anterior, a pesar de que se puede hacer contrataciones docentes, es muy importante que este desarrolle una representación de docencia como tal para que, de esta manera, la función se ejecute de forma óptima y no sujeta a condiciones específicas. De lo contrario, las personas que, aunque estén ocupando un puesto de este tipo, no se consideran docentes universitarios, van a prestar menos interés en la acción docente y, por lo tanto, afectarán los procesos formativos de los estudiantes que, a fin de cuentas, es el mayor interés de la Universidad de Costa Rica.

“En términos de docencia, no sé si realmente se premia o se castiga a los profesores que tengan una buena o mala evaluación docente (...). No sé qué pasa si uno tiene una mala evaluación (...). ¿Habría algún incentivo?. Creo que no. (...) o ¿Hay algo que me incentive para investigar? (...). Algo que a mí me motive más”, menciona el Docente-Q.

Es interesante ver cómo la motivación extrínseca de algunos docentes sí parece estar afectando el proceso formativo, como se aprecia en el comentario anterior. Es decir, la acción del docente, como tal, pareciera tener que estar supeditada a una serie de incentivos externos o de motivación extrínseca y no al interés propio o deseo de formar a otras personas. Aunque esta visión no se puede generalizar entre los docentes de la EEAA, pareciera que algunos de ellos, como el Docente-Q, sí lo tienen muy presente.

En relación con esto, es interesante resaltar la visión que algunas de las personas entrevistadas tienen sobre “premio y castigo”, percibiéndose como el motor que moviliza la acción universitaria. Se podría decir que si no existe este tipo de consecuencias pareciera que no hay motivación en los profesores por realizar su trabajo de manera eficiente.

Cada uno de estas construcciones de quién o cómo es la EEAA, establecen el contexto formativo en que el cuerpo docente trabaja. Y al ser construcciones que se generan a partir de experiencias, contexto, interacciones sociales, emociones y cultura (Piedra, 2010), permean su manera de interpretar e interactuar con, por y en la Escuela.

#### **4.1.2. Sobre el ambiente del contexto educativo de la EEAA**

En esta sección, el ambiente se visualiza como las percepciones de los participantes sobre los elementos que intervienen con su práctica docente y el ser docente en la EEAA; aspectos como el espacio físico y las interacciones de las personas que forman parte de la unidad académica, es decir, las interacciones entre: docentes y estudiantes, docentes con otros docentes y entre estudiantes.

Aplicando lo mencionado por Van Dijk (2001), el contexto se puede comprender definiéndolo a través de un sistema de dos niveles, donde el escenario es parte del primer nivel. Van Dijk (2001), afirma que el espacio físico y temporal, es decir, el escenario, es parte de ese primer nivel que define el contexto y que se construye con la representación individual y subjetiva de una situación o una experiencia.

Los participantes se refieren al ambiente desde el punto de vista de las interacciones entre los sujetos y del espacio físico incluyendo las oficinas, las aulas y el espacio para hacer práctica o aplicar la teoría del área disciplinar.

A nivel de oficinas, la totalidad de los participantes mencionan que están adaptados a los cambios que se han dado, como lo señala el Docente-Z en su entrevista: “Hasta ahora me estoy adaptando a esta oficina más pequeña, porque yo tenía una muy grande, pero, yo tengo todo. Sí, funciona”.

Sin embargo, para ellos es indispensable contar con espacios donde puedan atender y reunirse con estudiantes u otros profesores para el desarrollo de proyectos. Es decir, para los docentes de la EEAA el espacio físico es concebido como mucho más que eso; para ellos se trata de lugares para la interacción. Y siendo así, ellos lo consideran valioso, ya que la interacción entre docentes y estudiantes, no solamente se da en las aulas o en el campo agrícola, sino que pareciera ser que la interacción o contacto que promueve el espacio de las oficinas es muy importante como un recurso didáctico o pedagógico, sin que ellos lo estén pensando de esa forma, necesariamente.

Además, para estos docentes es importante contar con espacios que les permita concentrarse en un proyecto específico y trabajar en él sin distracciones.

Sobre este tema, la mayoría de los docentes están informados acerca de una reestructuración física del edificio, según comenta el sujeto Comisión-C: “Las oficinas tienen sus deficiencias, pero entiendo que hay todo un plan de mejora”. Esta reestructuración busca pasar de tener oficinas a tener cubículos, así como incluir salas de reunión o zonas para trabajar en grupos.

“No es suficiente, (...) en una oficina hay tres profesores. En este momento, la oficina está caliente y solo estamos dos y, generalmente, vienen estudiantes (...). A veces, tengo que salirme con los estudiantes al pasillo (...). Bueno, la Escuela está en proceso de remodelación”, comenta el Docente-K.

Para algunos docentes, el espacio de su oficina se visualiza como un espacio interactivo con los estudiantes, lo que podría convertirse en un factor que enriquece la función docente.

“Debería haber más lugares para reunirse con los estudiantes (...). A veces, en esta oficina no cabemos (...). Creo que se necesita un poquito más de espacio para recibir a los estudiantes, no es una oficina gigante. Tal vez un par de salitas para atenderlos”, comenta el Docente-X.

“¿Qué se podría mejorar? Los espacios donde tengamos más interacción con los estudiantes y otros profesores. Por ejemplo, salas de reuniones que aquí no hay”, afirma el Docente-F.

Es interesante ver cómo se evidencia un juego representacional del docente en su espacio de oficina, ya sea para dar clases o conversar con los estudiantes y cómo este, en algunos profesores de la misma unidad académica, va transformándose en una percepción sobre las salas de reuniones como el espacio ideal para promover esos períodos de conversación o interacción.

“[El espacio] se ha quedado limitado (...). Hay muchísima gente aquí. Esta era una Escuela muy pequeña y, hoy día, hay muchísima gente. Entonces, el espacio se ha ido limitando y se va a limitar más. Y vamos a tener que aprender a vivir con eso, porque el nuevo diseño del tercer piso me deja a mí en un cubículo. Ni siquiera me cabe este escritorio (...). Aprenderemos a trabajar más en salas y menos en oficina”, menciona el Docente-W.

El Docente-W, por ejemplo, se interesa en su espacio de oficina de una manera más administrativa y no necesariamente de interacción con los estudiantes, para esto más adelante menciona que se contará con salas de reunión. Esta posición es reiterativa en otros participantes.

“No hay espacios para reunirse (...). Tenemos esta sala de profesores que si está ocupada ¿dónde nos reunimos? (...). Y yo atiendo a todo el que llega. A veces llegan mis estudiantes y aquel filón de gente (...). A mí me gustaría que esto fueran cubículos y que dentro de estos cada quien tenga su espacio, además de las salas de reunión para trabajar en conjunto”, agrega el Docente-Q.

“Estamos en la misma Escuela, con la misma cantidad de oficinas y somos el doble de profesores. Pasamos de ser 12 profesores, a 30 (...). Las oficinas no son las adecuadas para la cantidad de personas. Y eso implica que usted no puede recibir estudiantes con privacidad en horas de consulta (...). El otro año hacemos remodelación del edificio, pero de momento las oficinas no están dando la talla”, afirma el Director-EEAA.

Ahora bien, según lo observado, actualmente y mientras llega la remodelación del edificio; hay profesores que comparten con dos o tres más y hay otros que no comparten su oficina. Además, se observa una tendencia en la Escuela de no molestar a los docentes que tienen más tiempo de estar trabajando en la misma. Justificando la necesidad de tener espacio para atender estudiantes, el Docente-F manifiesta: “El Director ha hecho un esfuerzo para que en esta oficina, por lo menos, esté yo solo (...), porque se me llena mucho de asistentes y estudiantes, y gente que viene por proyectos”. Aunque esto último, es algo que la mayoría de los profesores hacen en sus oficinas compartidas.

Por último, es importante mencionar que para algunos docentes, sus oficinas se aprecian como espacios para la reflexión. Para algunos refuerzan su función docente y para otros refuerzan sus procesos de producción académica, sea esta en investigación o acción social.

En cuanto a las aulas, estas son espacios tradicionales que funcionan para generar lecciones, recordando que, en su mayoría, son clases impartidas de forma magistral. Sin embargo, mencionaron varios factores que intervienen o dificultan su práctica docente, lo cual coincide con lo observado. Entre ellos están:

- La cantidad de aulas es muy reducida para la atención de cuatro carreras de una misma facultad (Zootecnia, Agronomía, Tecnología de Alimentos y Economía Agrícola). “Creo que sí hay problemas con la asignación de aulas. Porque son solo estas, básicamente, de la 205 a la 207 más la 315. Y eso es para Zootecnia,

Agronomía, Economía Agrícola y Tecnología de Alimentos, entonces sí creo que es un espacio restringido”, afirma el Docente-K.

Esto genera una saturación de horarios lectivos, provocando que no existan espacios entre ellos y obligando a los docentes a no tener recesos en sus clases, haciéndolas largas y cansadas para los estudiantes; como consecuencia terminan recortando el tiempo de la clase porque están en el deber de dejarlos salir antes de la hora para que vayan a comer o puedan llegar a tiempo a su siguiente clase, según lo observado.

Incluso, hay un horario que coincide con el horario de almuerzo. “Hace mucho tiempo la Facultad tuvo un problema de exceso de cursos y acomodaron todos desde las 7am (...): de 7am a 10am, de 10am a 1pm, de 1pm a 4pm y de 4pm a 7pm”, comenta el Docente-F.

- La cantidad de cupos por curso no se definen según las características del mismo. Es decir, se define por la cantidad de pupitres que se pueden acomodar en el espacio y no de acuerdo con las características pedagógicas del curso. Esto provoca que el docente no pueda implementar estrategias didácticas que requieran de algún tipo de modificación del espacio, por ejemplo.

“Las aulas tienen una capacidad equis y si usted quiere hacer algo diferente en el aula es complejo por la cantidad de sillas que hay. Aquí se han metido la cantidad de sillas que le quepan. Entonces, en un aula normal hay 42 sillas. Si usted intenta hacer una evaluación o una actividad diferente, es complejo”, menciona el Director-EEAA. El Docente-D agrega: “Los grupos se están llenando mucho y un auditorio es una opción para meter más gente (...). [Pero] romper ‘el frío’ en un auditorio es más difícil (...). Ahora están en aulas que son muy reducidas. Es más, a veces no hay campo en donde poner un pupitre o para moverlos para hacer una dinámica”.

- Las aulas no están diseñadas según las características de los cursos que se imparten. No cuentan con pizarras del tamaño apropiado: “Yo pediría pizarras más grandes (...). Me encantaría hacer un ejercicio, empezar en una pizarra y terminar en la otra y que esté el ejercicio completo”, menciona el Docente-W.

Tampoco tienen una ubicación estratégica entre pizarra y proyector: “A mí me cuesta mucho en la parte de didáctica, generalmente, yo proyecto en un lado y resuelvo en otro, y eso me queda genial. Pero en otras, más bien ocupo proyectar los esquemas y rellenarlos, porque si me pongo a escribir en la clase, básicamente, es hora y media de la clase. Entonces, tengo que llevar otro proyector, tengo que buscar otra extensión y tengo que llevar una regleta adicional que a veces sirve y a veces no”, expresa el Docente-K.

Otra observación es que la instalación eléctrica no propicia un ambiente adecuado para el ejercicio docente. “El espacio físico no se presta, es sumamente cerrado. No siempre hay suficiente ventilación (...). A veces uno quiere dejar una parte de la iluminación y bajar otra, para proyectar mejor. Hay unas aulas donde se apaga todo... todo encendido o todo apagado (...). Son cosas que yo tomo en cuenta, la iluminación”, comenta el Docente-D. Es decir, la instalación eléctrica no propicia la iluminación requerida de acuerdo con la actividad didáctica que se desarrolla.

- Según lo observado, las aulas no están adaptadas para solventar las repercusiones del horario en que se encuentran, es decir, no tienen cortinas o persianas que eviten la entrada de luz o calor solar y no tienen aire acondicionado o ventilación adecuada.
- La asignación de aulas o laboratorios deberían definirse según las necesidades del curso y no según el cupo de matrícula. “Los estudiantes tienen escritorios demasiado pequeños (...). Necesitan usar la compu y algo para apuntar y ya no les cabe (...). Y bueno, yo tengo demasiados estudiantes, 36 en total; la clase está llena y nadie se puede mover”, comenta el Docente-Q.

Buscando nuevamente la relación entre el ambiente y las representaciones mentales de la docencia, es evidente que los profesores se visualizan en espacios con características específicas, en donde puedan realizar sus prácticas formativas con comodidad, pero cuando se enfrentan a la realidad se ven restringidos por las dificultades del ambiente físico. Para los participantes, esto no genera interacciones positivas entre los mismos estudiantes o entre estos y el cuerpo docente, aspectos que también son parte del ambiente.

Sobre este tema, Piedra (2020) apunta que el concepto de representación mental a veces va más allá de sí mismo y, por tanto, es importante ubicar el entorno y el contexto social para poder entender qué es una representación.

En este caso, los docentes acuden al concepto de espacio áulico como recurso para generar identificación con la docencia. También se observa cómo los docentes apelan a diferentes estrategias que requieren ambientes óptimos que en este momento no tienen para realizarlas. Esto podría estar relacionado con lo mencionado por algunos de los entrevistados cuando indicaron que les cuesta ser innovadores por falta de tiempo o porque están más interesados en otras funciones como la investigación.

En cuanto a las giras académicas, estas se convierten en un componente indispensable en la formación profesional de los estudiantes de Economía Agrícola y Agronegocios. Pero, al ser esta una carrera que se imparte principalmente en la sede Rodrigo Facio como su sede central, se convierte en una carrera del agro ubicada en la ciudad y esto es precisamente lo que complica la puesta en práctica de la teoría y los obliga a contar con las giras académicas como una estrategia didáctica que solventa esa necesidad.

“Nosotros somos la única Escuela de Economía Agrícola que está en una ciudad. Todas las que he visitado en el mundo (...) están en universidades rurales. Usted sale del aula y está en una finca. Nosotros tenemos que movernos. A veces viajamos cinco horas para poder empezar la gira y cinco horas para devolvemos

(...) porque lo que ocupamos ver está en la zona sur o en la zona norte [del país]”, afirma el Director-EEAA.

La complejidad y requerimientos propios de la planificación y puesta en práctica de una gira académica, aumenta según el tamaño de los grupos que asisten a la gira. Recordando que los grupos pueden llegar a tener más de 40 estudiantes, se ponen a prueba los contactos de cada profesor con las diferentes empresas o productores del área de interés, para el desarrollo efectivo de la gira, ya que es el profesor quien debe buscar un lugar con la disponibilidad de atender al grupo. Sin embargo, afirman hacer giras exitosas.

“Para las giras, es un poco complejo el uso de las microbuses, por ejemplo; porque tenemos que compartir con mucha gente. O que nos reciban con un grupo grande en una empresa (...). Si yo les digo que voy a llegar con 42 estudiantes y un profesor, el señor no acepta fácilmente (...). Entonces, no son las condiciones adecuadas físicamente para trabajar (...). El profesor hace acción social o hace investigación y conoce al proveedor. Entonces, le habla y le dice que si puede venir con un grupo de estudiantes (...). No todos están anuentes por el [tamaño del] grupo, pero sí lo hacemos”, agrega el Director-EEAA.

Es interesante cómo este docente se percibe a sí mismo como un solucionador de problemas que le corresponderían a la Escuela resolver. Es decir, al parecer algunos profesores asumen, dentro de sus quehaceres docentes, la responsabilidad de buscar o generar espacios, que la Escuela no logra proveerles por no estar en una zona rural. No se define si hay o no un gestor en la unidad académica que resuelva este tipo de necesidades o que busque convenios con diferentes empresas que permitan visitas educativas; dejándole al docente la tarea de hacer uso de sus propios contactos. Se podría suponer que, en consecuencia, aparece un docente gestor, promotor y que resuelve problemas atinentes al proceso formativo.

Queda claro, entonces, que los docentes no cuentan con todas las condiciones necesarias para dar clases de forma efectiva. Pero también, se presentan como docentes que pueden suplir las condiciones que necesitan, para generar procesos de enseñanza y aprendizaje de manera exitosa, según su propia percepción. Lo que demuestra un interés por parte de los docentes por resolver problemas, generar espacios de interacción de los estudiantes con la realidad, llevar la teoría a la práctica y, evidentemente, integrar recursos de la investigación y la acción social en la docencia.

Según lo anterior, se podría decir que algunos docentes ven integrados y coarticulados la docencia, la investigación y la acción social. Esto es importante destacarlo puesto que al parecer los docentes tienen una visión bastante amplia acerca del ser docente, y parece que para el Director-EEAA es algo que se genera de manera consciente. Sin embargo, no se conoce si esa misma capacidad para construir o buscar los ambientes adecuados para los procesos de formación, es la misma para resolver problemas pedagógicos y didácticos para asegurar que los estudiantes aprendan.

Cada una de las anteriores perspectivas se alinean a lo que Van Dijk (2001) considera un escenario definido por el dinamismo que lo caracteriza y que al ser socializado podría ser distinto para cada participante o cambiante en momentos diferentes. Es por esto, que el espacio físico es funcional y al mismo tiempo no lo es. Aunado a esto, desde su perspectiva Biggs (2005), afirma que para propiciar la enseñanza y el aprendizaje de manera efectiva es fundamental favorecer la interacción de los participantes en un contexto motivador.

Otro aspecto que conforma el contexto formativo de la EEAA son los participantes, cada uno de los involucrados y sus respectivos roles, donde la estructura social implicada puede ser un factor determinante (Van Dijk, 2001). Es por esto que se analizan las interacciones de los docentes con los estudiantes, coincidiendo directamente con la representación que los docentes tienen con la cultura horizontal en la relación docente-

estudiante. La Comisión de Docencia es enfática en que esta horizontalidad es lo que define las interrelaciones entre estos participantes. Lo anterior, se evidencia en el participante Comisión-C cuando afirma lo siguiente: “La apertura de los profesores hacia los estudiantes, es plena y es total... y nos tratamos de tu a tu (...). Hay un ambiente muy positivo en ese sentido, sin pasar a la informalidad o a la falta de respeto”.

Según lo comentado, se podría interpretar que los docentes creen que han logrado crear un ambiente de interacción enriquecido y horizontal con su estudiantado, considerando que esto provoca un ambiente propicio para el proceso de aprendizaje. Lo que, a su vez, les genera cierta sensación de confort como docentes, ya que al estar a un nivel comunicacional equitativo con sus estudiantes, es más fácil enseñar los contenidos desde esa apertura.

Además, podría ser que la interacción horizontal se de más fácilmente en los docentes jóvenes, a diferencia de los docentes con más años en la Escuela; o en comparación a docentes de otras unidades académicas. Otros de los factores que podría incidir, es la socialización que se generan en las giras académicas, la sensación de ser una Escuela pequeña y el saber que no cuentan con todo lo que consideran necesario, ya que podría estarles generando la necesidad de integrarse, conocerse y que, como grupo, busquen maneras efectivas para aprender juntos o generar procesos formativos. Tal vez, todo sería distinto si las condiciones fueran otras. Es decir, si fuera una Escuela ubicada en la zona rural, con todos los recursos necesarios y suficientes; posiblemente en ese contexto distinto al de la realidad, los docentes se empoderarían más y no tendrían el mismo grado de cercanía.

En otras palabras, es posible que las restricciones y constricciones del ambiente y del contexto, en general, podrían estar favoreciendo una relación más empática y horizontal entre el cuerpo docente y el estudiantado; esta al parecer se da de manera consciente e incluso es considerada como algo bueno. Sin embargo, a pesar de que la provocación de esa horizontalidad parece ser consciente, no se asegura que también se estén percatando de esta como una estrategia didáctica, sino que la han normalizado a fin

de ejercer su papel docente bajo la comodidad que esa horizontalidad les ha ofrecido, convirtiéndola en un recurso didáctico y, al final, en una de las fortalezas que caracterizan a la EEAA.

Es precisamente esta apertura, lo que permite que los estudiantes se sientan cómodos no solo en la atención a nivel académico, sino también integralmente, facilitando la intervención oportuna de los casos que requieren asesoría o atención interdisciplinaria a través de los diferentes departamentos de apoyo estudiantil que ofrece la UCR. “Uno les dice que cualquier situación personal o cualquier problema que tengan lo pueden hablar con uno antes de que eso pueda influir en su rendimiento académico (...). Hay bastante apertura con los estudiantes”, afirma el Docente-K. “A veces, los estudiantes llegan primero donde nosotros antes de ir al CASIE o a otra instancia (...). Es una función que nosotros a veces tenemos que cubrir”, agrega Comisión-T.

Según lo anterior, los docentes consideran importante que los estudiantes acudan al Centro de Asesoría Estudiantil (CASE), o bien al Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad (CASED), pero pareciera ser que ven como más valioso que primeramente acudan a ellos.

De alguna forma, hay una representación de la figura docente como docente nutricional, es decir, aquel docente que es capaz de nutrir con sus buenas relaciones y sus ideas extracurriculares a los estudiantes, creando un ambiente empático y propicio; a diferencia de los docentes no nutricionales que consideran que su papel se limita a dar lecciones, sin relacionarse más allá de eso con su estudiantado, este tipo de modelo provoca dificultades en los procesos formativos y hace que el contenido se distancie de lo personal (L. Piedra, comunicación personal, 07 de agosto de 2020).

Es posible que los docentes de la EEAA se coloquen no como docentes amigos, como mencionó el sujeto Comisión-C, pero sí de una manera nutricional, interesados en los procesos formativos; y si a esto se le suma la sensación de no contar con todas las

condiciones necesarias y ser una Escuela pequeña, las relaciones que se generen pueden fortalecerse aún más como grupo.

Aunado a lo anterior, las interacciones entre los mismos estudiantes se caracterizan como positivas, en general. Los vínculos que generan surgen comúnmente por la convivencia que tienen en las giras ya que los estudiantes se conocen. En alusión a este tema, el Director-EEAA menciona: “En otras carreras, usted tiene (...) compañeros de aula; pero aquí se conocen, saben qué pasa en su vida personal, conviven, son buenos amigos”. A nivel general, se caracterizan por ser sociables y proactivos.

En este caso, se expone el ideal de Escuela que los docentes quieren pensar. Es decir, en la clasificación del ambiente como bueno y con interacciones positivas, están representándose a sí mismos como parte del grupo que se ha formado y fortalecido a lo largo del tiempo y que, además, es una característica diferenciadora con respecto a otras unidades académicas.

A pesar de lo mencionado, reconocen que a la hora de trabajar en equipos se les dificulta, generan roces provocados por la falta de habilidades blandas que se requieren o por relaciones interpersonales fallidas. Son los docentes de la unidad académica quienes tienen como uno de sus objetivos formar, en el estudiantado, habilidades blandas que les permitan fortalecer sus capacidades para trabajar en equipo de forma armoniosa, ya que “a nivel profesional tenemos trabajos multidisciplinarios, interdisciplinarios, o sea, trabajamos con gente de otras profesiones, de otras áreas. Esto sí incentiva mucho, yo diría que en todos o casi todos los cursos”, agrega el sujeto Comisión-B. Esto coincide con lo observado, al darse mayores niveles de compañerismo y vínculos sociales más fuertes conforme avanzan en la carrera. Se evidencian altos niveles de tolerancia y cooperación entre ellos, así como mucha cordialidad en el trato.

De nuevo, ellos como docentes representan su actuación más allá del contenido de un curso. Ellos se colocan como formadores de espacios para que las habilidades blandas

se desarrollen, siendo estas necesarias tanto para la sana convivencia y la mejora del ambiente formativo, como para la formación profesional de los estudiantes.

A pesar de esto, ninguno de los participantes menciona la necesidad de incluir las habilidades blandas en los programas de sus cursos; al parecer, es algo extracurricular que se ha trabajado de manera constante porque lo consideran necesario.

En comparación con lo que se menciona anteriormente, con respecto a no percibirse como una sola unidad a nivel de cuerpo docente, llama la atención que los docentes sientan la necesidad de ayudar a los estudiantes a crear esos vínculos, la capacidad de trabajar en equipo y otras habilidades blandas que posiblemente no se estén modelando desde el mismo equipo docente, por lo que sería importante profundizar en esta visión, ya que de alguna manera impacta el ejercicio docente y, por tanto, están afectando para bien o para mal el proceso formativo.

No obstante, se identifica un factor que afecta la interrelación entre los estudiantes y es el grupo de estudiantes llamado «élite», quienes manejan un alto rendimiento académico y un compromiso tácito con la carrera, convirtiéndose a un grupo selecto de estudiantes como los «favoritos» por los profesores para convertirlos en sus asistentes, participación en proyectos de investigación e incluso contrataciones para labores específicas en algún proyecto. Esta diferenciación ha causado un recelo entre la comunidad estudiantil, según lo comentado por el Director-EEAA en su entrevista: “Tenemos estudiantes con nivel súper alto y han generado un recelo entre los estudiantes promedio (...). Tienen un rendimiento impresionante (...). Parece que los favorecen para las horas asistente, por ejemplo”. No se define si este favoritismo se genera a partir de algún proceso democrático, que le dé a toda la población estudiantil las mismas oportunidades.

Las interacciones descritas anteriormente, son parte de las acciones (Van Dijk, 2001), es decir, las interpretaciones sociales que tienen los estudiantes del contexto. Convirtiéndose, en parte, en un reflejo de las interrelaciones que tienen los docentes de la

unidad, esto porque cada una de las representaciones mentales de los diferentes participantes en un contexto tiene creencias socialmente compartidas (Van Dijk, 2000), involucrando lo que se siente, lo que se vive y lo que se experimenta personalmente (Pozo et al. 2006).

El clima que se genera a partir de las interacciones formales e informales entre docentes y estudiantes, y entre los estudiantes como pares, facilita el aprendizaje (Biggs, 2005), pues las características identificadas en la EEAA son más favorables que desfavorables, es decir, las motivaciones que se les da a los estudiantes y la confianza que se genera, al parecer, logran contrarrestar el clima adverso que podría interponerse o entorpecer el proceso formativo.

#### **4.1.3. Sobre el clima del contexto educativo de la EEAA**

Retomando a los docentes, también se analiza el clima del contexto educativo que ellos como individuos perciben en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios y su participación en el cuerpo docente, propiamente. En esta investigación, el clima del contexto educativo se visualiza como los aspectos emocionales relacionados con el espacio donde se desarrolla y caracteriza la Escuela, incluyendo las actitudes involucradas.

La totalidad de los participantes tiene en muy alta estima ser un docente de la EEAA, de la Universidad de Costa Rica. Tienen claro que ser docente es una responsabilidad, como lo menciona el Docente-X: “Es una responsabilidad por poner la Escuela como un referente nacional e internacional (...) y de visualizar todo lo que hacemos”. También lo perciben como un honor y privilegio. “Trabajar en algo que amo, en el agro, (...) y poder ser parte de la formación de muchachos que son el futuro del país” menciona el Docente-F.

Otras expresiones dichas por los docentes sobre cuál es su sentir acerca de ser docente de la EEAA, fueron: orgullo, felicidad, agradecimiento y satisfacción por lo que se hace. “Básicamente, usted tiene la responsabilidad de lo que otras personas van a hacer

en el futuro (...). Yo creo que eso es lo más bonito de ser docente, ser parte de la construcción de esa formación que tiene el estudiante”, menciona el Docente-K. Otro ejemplo es lo comentado por el Docente-Z: “Estoy muy satisfecho de lo que hago (...). Yo disfruto ir a dar clases”.

Aparentemente, hay un grupo que disfruta mucho ser docente e ir a dar clases. Este tipo de comentarios demuestran esa representación de docentes nutricos mencionada anteriormente, se representan como docentes orgullosos de su papel en la formación de sus estudiantes.

Lo anterior, refleja el sentimiento que les genera **ser docente** de la Escuela. Sin embargo, en el proceso de captación de información también se les pidió socializar el sentimiento que les genera **ser parte del cuerpo docente** de la misma unidad académica. Al respecto, se obtuvieron reacciones diversas, evidenciando las interpretaciones que tienen del contexto en el que se desempeñan como docentes, llevándolos a socializar las ideas que han ido generando a partir de sus experiencias. Entre las respuestas, se reconocen las siguientes representaciones mentales:

- Reconocen que hay colegas buenos. Se evidencia una representación que les dice que pueden haber sujetos mejores que ellos mismos en su ejercicio docente. Es decir, hay quienes dan mejores clases que otros, o incluso, clases mejor organizadas. “Creo que aquí todos los compañeros son muy capaces”, afirma el Docente-W. A esto, se agrega lo comentado por el Docente-Q: “Pienso que hay personas que dan buenas clases, inclusive mejor o más organizadas que las mías”.
- Se reconoce que entre los colegas existe un bajo nivel de conocimiento que repercute en la calidad de las clases que dan. Sobre el tema, el Docente-Q comenta: “Pienso que el nivel de conocimiento de los docentes de esta Escuela, debe ser mayor en general (...). Deberíamos subirnos a nosotros mismos el nivel de conocimiento, investigación y demás, para poder darle algo extra a los muchachos”.

- Se reconoce su intención y necesidad de marcar una diferencia entre ellos y aquellos docentes a los que consideran mediocres. “Yo sé cómo son las clases de algunos de mis compañeros y yo no quiero hacer las cosas así, por eso digo que quisiera que existiera cierta diferenciación. Por eso no me siento parte de un equipo”, comenta el Docente-Q.

En contraposición con lo expuesto, en lo relacionado con las representaciones que los docentes tienen sobre el ambiente, el contexto, de sus compañeros y del ser docente, aparece un nuevo discurso que los contradice. Por un lado, se habla de una Escuela social preocupada por el bienestar, que promueve un ambiente de trabajo saludable, pero, por otro lado, parece que a nivel pedagógico se sienten débiles, creen que les falta mucho por mejorar y logran identificar en algunos de sus compañeros problemas o virtudes en razón a sí mismos.

Esa contradicción se evidencia en los comentarios dados por el Docente-Q, quien anteriormente afirmó que se debería promover el trabajar en equipo, para explotar al máximo los recursos que tienen por ser un grupo pequeño. Sin embargo, parece que en otros temas no quiere que se le perciba como parte de un mismo equipo.

- Se reconoce que las diferencias que se dan en su percepción de la docencia y de los factores fundamentales de la vida académica (Entiéndase la docencia, la investigación y la acción social), son bastante fuertes para no sentirse parte de un equipo de trabajo unificado y real. Sobre este tema el Docente-W mostró su inconformidad en relación con el manejo de las cargas académicas al mencionar lo siguiente: “Creo que a veces no están bien distribuidas entre los profesores (...). Gracias a esto hay profesores cargados de cursos porque a otros profesores no les gusta dar clases”.

Se podría interpretar que el discurso de quienes les gusta hacer investigación tiende a menospreciar un poco el trabajo de la docencia. Es decir, parece ser que

se consideran menos docentes y más investigadores. Al estar esto permitido se genera una fuerte crítica a la estructura administrativa.

- Se reconoce el cambio generacional como algo necesario, aunque signifique un relevo de sus propios servicios y eso ha generado tensión laboral. “Creo que el cambio generacional es necesario. No me siento afectado por eso, todo lo contrario (...). Pero no ha sido así con todos”, comenta el Docente-W.
- Se reconoce un trato mayoritariamente bueno en sus relaciones interpersonales, como lo asegura el Docente-Z: “No tengo ningún problema con ninguno”.
- Según lo observado, se reconoce una dualidad en las interpretaciones como colegas. Donde el compañero de trabajo, es decir, el colega docente, no ha dejado de ser un alumno o exalumno; y viceversa, el compañero de trabajo o colega no ha dejado de ser un profesor para otro. Lo que conlleva a una reproducción de la interacción docente-estudiante que tenían en aquel momento, evidenciándose en la manera de referirse el uno al otro.

Aparentemente, algunos docentes se siguen representando como alumnos. Es decir, no logran interiorizar su papel de docente, en términos de igualdad, en relación con los otros docentes de mayor experiencia. O viceversa, algunos se siguen representando como los profesores de sus ahora colegas.

Además, es interesante indicar que, según lo recopilado, se identificaron casos de profesores que se sienten disminuidos porque los estudiantes no los colocan en el lugar de docentes, pero estos mismos siguen viendo a otros docentes no como colegas sino aún como sus profesores. Sin embargo, esto se considera una representación individual y, por tanto, no está generalizada.

- Se reconoce una necesidad por mantener la distancia o mantener una reacción defensiva al cambio, usando como escudo su individualidad o especialización. “Yo no me siento igual a nadie (...). Soy una persona de pensamiento independiente.

Nunca me han importado las represalias (...). No me alinee con nadie si no estoy de acuerdo con algo”, comenta el Docente-D.

El tipo de interacciones que tienen los docentes actualmente son catalogadas como amigables y transparentes por el Director-EEAA, sin embargo, como se mencionó anteriormente, reconocen que esto no ha sido una norma y, por ende, creen que son interacciones influenciadas por las circunstancias que definen el momento histórico de la Escuela. Las representaciones son sensibles a la historia, son sensibles al momento en que se está viviendo (L. Piedra, comunicación personal, 07 de agosto de 2020). Como lo comentó el Docente-D en su entrevista: “No le puedo decir que está cambiando la cultura de la Escuela (...), tampoco puedo decir que ya cambió porque no sé más adelante quién estará [como director] y vuelva a montar una estructura rígida, egoísta”.

“¿Cómo es mi relación con los docentes? Es buena con todos e incluso pueden venir a hablar conmigo y negociar muchas cosas (...). Pero ese es el problema que tiene la UCR, cuando llega un nuevo director puede cambiar todo lo establecido previamente en la Escuela”, menciona el Director-EEAA.

La dirección de la Escuela y el poder otorgado a la misma, permite que cada director ejerza sus funciones según sus criterios personales, “ese poder es tan fuerte que hace que el tipo de dirección sea muy personalizada y no debería ser así”, agregó el Director-EEAA; quien al parecer hace referencia a su cualidad conciliadora. Este condicionamiento parece estar socializado en la Escuela, posiblemente convirtiéndose en una representación de grupo (Van Dijk, 2000); por lo que cualquier cambio positivo que han construido podría ser anulado adrede en el momento en que cambie la dirección, independientemente del director elegido, puesto que tienen ya una predisposición al condicionamiento.

Lo anterior, se une a la dinámica de solución de problemas de la EEAA, ya que la misma dirección reconoce haber implementado un sistema conciliador en la resolución de conflictos entre los diferentes participantes y lo atribuye, directamente, a factores circunstanciales ligados a su nombramiento como director, quien afirma: “Tristemente, tiene que ver mucho con mi personalidad”.

Cada una de las decisiones estratégicas fueron tomadas para solucionar los conflictos que tenían históricamente en la unidad académica, decisiones que han ido surtiendo un efecto positivo en el contexto formativo de la EEAA, entre ellas: la contratación del personal administrativo, el plan estratégico, los esfuerzos por el fortalecimiento de habilidades blandas: “Las características personales que tiene el personal administrativo de esta Escuela, están muy enfocadas a lo que yo concibo y a lo que yo planifico y a lo que yo creo que debería ser una Escuela, que es brindar servicios, donde las habilidades blandas es lo que más pesa, conversar, buscar soluciones salomónicas y escuchar todas las partes”, afirma el Director-EEAA. Todo esto con la intención consciente o inconsciente de «limar asperezas», agregando que la forma de solucionar conflictos es “escuchar las partes y sentarnos a conversar juntos o por separado para buscar el interés común y, con base en el interés común, establecemos una negociación, donde las dos partes cedan”, según el Director-EEAA.

Lo anterior, sigue reforzando la idea de una Escuela dividida en bandos, fragmentada en dos posiciones muy distintas, en esta el director es quien ejerce una función de unificación que sostiene esas partes, sin lograrlo del todo. Sin embargo, al parecer la intención de la dirección es lograr una convivencia pacífica en la medida de lo posible. Sería importante conocer si la dirección actual ha hecho esfuerzos o no por disminuir las tensiones entre las partes de forma más permanente, y de ser así, cómo estos han impactado el clima de la EEAA, inclusive en los contextos actuales de pandemia.

Todo esto, evidentemente, se atribuye a la manera conciliadora de hacer las cosas del actual Director de Escuela, y eso es precisamente lo que genera cierto temor, ante la

posibilidad de perder todo lo avanzado en caso de que falte esa figura conciliadora o alguien que pueda seguir con ese mismo rol conciliador desde la dirección.

Esa capacidad de conciliación es reconocida, incluso, entre los docentes más defensivos, quienes han reconocido que con esta dirección se sienten tranquilos de dar opiniones opuestas, sin que signifique tener que esperar una represalia por parte de la dirección. “Enrique es sumamente respetuoso, me refiero a que no toma represalias”, afirma el Docente-D.

Otro aspecto interesante, es que ese método de solución de conflictos que se instaura con el nombramiento del director actual, al parecer se convirtió en parte de la cultura de la Escuela, donde los coordinadores aplican el mismo mecanismo para la solución de problemas entre estudiantes y entre docentes y estudiantes, motivando siempre a que las partes intenten buscar soluciones primero, de no lograrse, involucrar a un tercero para conciliar.

“Lo que siempre se trata de hacer es de recomendarles, (...) que busquen una solución entre las partes y que busquen llegar a algún acuerdo. Si esto no se logra (...) se interviene para hablar con ambas partes por separado, o si prefieren ambas partes juntas (...). Pero casi siempre se trata de buscar que sean ellos los que busquen una solución en esas vías”, comenta Comisión-U.

Se podría interpretar que, el hecho de que se represente la labor del director como un ente conciliador, hace que este funcione como un modelo para el trabajo que tienen los coordinadores en sus respectivos espacios de formación. Es decir, que se da una repercusión indirecta en la función de los coordinadores, quienes lo imitan porque consideran que es valioso lo que hace.

Además, si un conflicto llegara a instancias administrativas, involucrando niveles de coordinación o dirección de la Escuela, se apoyan en los reglamentos existentes puesto que estos son herramientas reglamentadas que les permiten resolver conflictos evaluativos de manera eficiente.

“En la Escuela, cuando existen conflictos relacionados con alguna evaluación entre estudiantes y profesor (...), se sigue el reglamento establecido en el Régimen Académico, hasta llegar a la Comisión de Evaluación de la Unidad Académica (...). Si el conflicto está relacionado con algún problema de indisciplina o de malas conductas, entonces el director conforma una comisión de orden disciplinario, (...) siempre acatando o apelando a los reglamentos que existen para ese tipo de situaciones. (...) Ya hay reglamento para todo”, afirma Comisión-C.

Los profesores más jóvenes no reconocen haber sufrido un problema personal significativo con otro profesor o haber conocido alguno entre estos. Como lo evidencia Comisión-B durante su entrevista: “Sí han existido conflictos entre docentes, a veces son de tono personal pero que cada quien resuelve sus diferencias de alguna forma; o sea, no termina afectando de forma directa el quehacer (...). Yo no he visto conflictos serios entre compañeros donde la Dirección tenga que intervenir, por ejemplo”.

Para el participante Comisión-B parece haber un reconocimiento de la existencia de una paz eficiente y duradera a raíz del trabajo que el director ha ejercido. Es importante indicar que para los docentes jóvenes la representación de la Escuela no se da a raíz de la investigación del sentido histórico de la misma con el fin de saber si han existido conflictos, sino que se reduce al análisis de posibles conflictos recientes o del mismo ambiente, pues este se observa desde lo funcional o laboral; a diferencia de los docentes con más años quienes posiblemente tienen una memoria o representación de la Escuela más histórica en ese aspecto.

Van Dijk (2000), asegura que este tipo de opiniones sociales generan actitudes propias de ese grupo en particular y son las que les permiten comunicar lo que esas personas, que forman parte del grupo, piensan sobre algo o sobre cómo ellos se relacionan con eso, en este caso, con la solución de conflictos. Este tipo de creencia evaluativa (opiniones) se basan en valores o normas sociales establecidas, como es el caso de la EEAA y el trabajo que Montenegro ha venido desarrollando en cuanto al tema. Son

esas normas sociales las que definen el orden moral del grupo, lo que les gusta, lo que consideran bueno o lo que consideran que se debe hacer.

A esta socialización de creencias, Van Dijk (2000), les otorga la capacidad de influir en las opiniones personales del individuo, esas que no comparten socialmente y las que permean su actuar consciente o inconscientemente. Es decir, de mantenerse estas normas, se podrían modificar las creencias personales de los participantes y garantizar que estos cambios sean incorporados a la cultura organizacional de la unidad académica como parte de su esencia.

Por último, a nivel emocional, la Escuela ha ido fortaleciendo el clima. Se han enfocado en crear un ambiente laboral motivador, donde cada participante esté trabajando en lo que le gusta. El Director-EEAA afirma que se “necesita supervisar poco al personal si está haciendo lo que le gusta”. A esto, le suma el proveer a los docentes recursos didácticos adecuados y suficientes para que su práctica sea satisfactoria y para que sean ellos quienes elijan en qué áreas quieren trabajar, sea esta docencia, investigación o acción social.

“Les hemos dado todo lo que necesitan: vehículos para que puedan hacer su trabajo, viáticos, materiales, que no gasten ni un solo cinco y tengan todos sus materiales (...). También estamos apostando a la parte de realización personal, de autorrealización y de reconocimiento, (...) permitiéndole a la gente que investigue, que dé clases y que haga acción social en lo que le gusta. Entonces, tenemos gente muy motivada y muy feliz de lo que están haciendo porque se están realizando. (...) La supervisión que se tiene que hacer es mínima (...), porque estoy seguro de que lo va a hacer bien porque está en lo que le gusta. (...) Todavía hay gente que da lo mínimo, pero... la universidad también permite eso”, expresa el Director-EEAA.

Se podría suponer que para el Director-EEAA ser conciliador es una estrategia que le ayuda no solo a que todo funcione bien sino que facilita su trabajo; y para lograr esto planifica las decisiones que debe tomar para colocar a los docentes en donde les guste trabajar, independientemente, de si esto genere efectos colaterales desfavorables para el resto del equipo docente. Además, otra de las estrategias para mantener un clima positivo es dar, de alguna manera, incentivos de algún tipo.

Según lo anterior, se podría decir que la representación que tiene Enrique Montenegro sobre la dirección de la Escuela, tiene cierto tono o visión empresarial; porque busca mantener satisfechas a las personas para evitar el conflicto y el ambiente confrontativo, con el fin de mantener un clima organizacional positivo. Lo que debe decantar, de alguna manera, no solo en los docentes sino también a los estudiantes, otro punto de interés en futuras investigaciones.

Al parecer, estos cambios han mejorado sustancialmente el clima de la unidad académica bajo el marco histórico que han tenido, como lo afirma el sujeto Comisión-C: “Es mejor que antes. Si quisiéramos ponerlo en un contexto histórico, la Escuela ha venido mejorando”.

Sin embargo, según la información recopilada, este mecanismo podría funcionar en ciertos niveles individuales, pero parece no subsanar la percepción del grupo a nivel de trabajo en equipo, prioridades, cargas académicas, etc.; como se ha expuesto anteriormente. Entonces, a pesar de que se ha mejorado la parte emocional del individuo, no se ha identificado la repercusión que esto tiene en el grupo.

Van Dijk (2000) afirma que las ideologías como sistema de creencias son adquiridas, compartidas, utilizadas y modificadas por miembros de un grupo y estas son reproducidas en la cotidianidad social que se da en el grupo en el cumplimiento de sus prácticas sociales. Por tanto, un liderazgo que ejerza influencia en un grupo por un tiempo considerable, puede generar representaciones mentales sobre los demás miembros. “Las

ideologías organizan y controlan conocimientos y actitudes de grupo más específicos” (Van Dijk, 2000, p.170).

Piedra (2020), menciona que las representaciones mentales de los docentes universitarios no solo son un asunto individual sino que, al estar el docente inmerso en una dinámica comunitaria, “construye socialmente visiones de docencia, autoconceptos que luego se decantan en acciones específicas acorde con la comunidad académica en donde está el docente” (p.18). Desentender este fenómeno es uno de los errores comunes al analizar las prácticas formativas de los docentes.

#### **4.1.4. Sobre la proyección de la EEAA**

Para dar respuesta a esta subcategoría se analizaron los aspectos prospectivos de desempeño de la Escuela según su plan estratégico, a nivel pedagógico, didáctico y curricular.

Según los datos recopilados en cuanto al plan estratégico de la EEAA, no todos los docentes se han involucrado en el diseño o puesta en práctica del mismo.

“Lo que se hizo fue trabajar el plan estratégico en grupo. Se hicieron tres talleres hasta llegar a la definición de objetivos estratégicos. Después, lo que se hizo fue pasar una parte a la administración, otra a la Comisión de Docencia, otra a la Comisión de Acción Social y otra a la Comisión de Investigación (...), para que cada uno de ellos definieran las líneas y las acciones estratégicas. Y ya tenemos todo el documento. Entonces se ha venido trabajando en conjunto, la gente está informada (...), no es un plan nuevo, es una revisión y actualización de otros planes anteriores”, comenta Comisión-N.

“He participado muy poco porque los días que han hecho las encerronas para eso, no he estado aquí o he estado en clases. (...) No he podido ir a ninguna reunión o taller”, afirma el Docente-W.

“Ellos han hecho muchos intentos, han hecho reuniones y cosas (...). Si me lo han hecho llegar no lo he visto”, comenta el Docente-X.

Se evidencia que hay un grupo de docentes proactivos y comprometidos con los diferentes programas de la Escuela; sin embargo, los que deciden no hacerlo pueden estar completamente excluidos y pasar desapercibidos.

Hay profesores que no conocen el plan y no les interesa conocerlo e incluso restan importancia a la relevancia de participar en el diseño del plan o ponen en duda el diseño en el que se trabaja, aunque reconocen los esfuerzos que la Escuela ha hecho por integrar a los docentes e involucrarlos en los procesos, o al menos, informarlos. Estos profesores son los que se muestran inflexibles y juzgan su entorno solamente desde su punto de vista personal como si fuera el único correcto. Como lo afirma el Docente-Z en su entrevista: “No todos asisten, ese es el problema”.

Otros profesores participan pasivamente en el proceso, solo con el fin de conocer lo que están definiendo para el futuro de la Escuela, aunque para ellos los pasos por seguir son obvios.

“Me acuerdo de acciones estratégicas que a fin de cuentas son acciones que uno ya sabe, eso lo que hace es venirlo a plasmar en un documento formal (...), pero uno ya tiene años aquí y uno sabe qué hace falta y que no”, menciona el Docente-X.

Los profesores son conscientes de que no todos participan y que son casi siempre el mismo grupo de profesores que lo hacen, aproximadamente una tercera parte del total, estos son los que se mantienen involucrados trabajando por la Escuela en el plan estratégico.

“El plan estratégico se terminó de construir este año (...). Se atrasó por la falta de asistencia a las reuniones. (...) A la primera convocatoria llegó la mayoría, a la segunda menos y a la última llegaron como 10 profesores. (...) Tampoco hay una

estrategia en la Escuela para comunicar el nuevo plan estratégico y lograr que todos participen en él”, afirma el Docente-K.

Todo esto permite inferir que puede existir una dinámica disonante, donde existen representaciones de docentes proactivos y comprometidos, pero algunas veces distantes y pasivos, docentes que apoyan la guía de la dirección de la Escuela, pero algunos resistentes a la dirección. Además, la existencia de generaciones etarias podrían estar ayudando a marcar cierta dualidad de fuerzas en la Escuela.

En consecuencia, se podría pensar que la causa de esto es de carácter generacional. Sin embargo, se identifican docentes muy jóvenes que se ubican en grupos o bandos diferentes, así como docentes mayores que también se colocan en polos opuestos a la mayoría perteneciente a su grupo etario.

Por tanto, se podría interpretar que, en las diferentes áreas o aspectos que conciernen al quehacer docente de la EEAA, coexisten dos fuerzas que no necesariamente chocan, sino que mantienen visiones distintas y que, efectivamente, cuando se generan situaciones específicas con las que se está o no de acuerdo, permiten al docente ubicarse en cualquiera de esos bandos sin problema alguno, pues la dualidad o polaridad parece estar normalizada, pasando a ser parte de la representación mental del ser docente en esta unidad académica en particular.

Sin embargo, al parecer la dirección no lo ve de la misma manera, ya que menciona lo siguiente: “El plan estratégico lo elaboramos de forma participativa. Entonces, al ser construido así, todos han estado en alguna etapa del proceso. Entonces, en realidad saben de qué se trata. Creo yo, esperarí yo”, expresa el Director-EEAA. Cuando este habla de participación se refiere a las comisiones de investigación, acción social y docencia, respectivamente, a quienes se les asignó tareas específicas; no un trabajo conjunto con todo el cuerpo docente.

Ahora bien, de los docentes entrevistados ninguno menciona con certeza tener claridad de si el plan estratégico involucra una proyección pedagógica y didáctica.

“No me acuerdo”, dice el Docente-X.

“Creo que sí existen”, comenta el Docente-W.

“En esa parte de la pedagogía, creo que es donde ha fallado la situación”, comenta el Docente-Z.

“No estoy muy enterado de que se esté contemplando la pedagogía y didáctica. Estoy muy enterado de que quieren cambiar los cursos para actualizarlos en respuesta a la demanda laboral”, afirma el Docente-F.

Sin embargo, afirman que lo curricular es uno de los temas que han estado trabajando y prestándole atención con el fin de fortalecer el perfil de salida de los estudiantes, la razón más frecuente mencionada fue: “La carrera tal vez necesita adaptarse un poco más a los requerimientos del mercado y creo que hay que ampliar la visión de mercado que ha existido en la carrera durante demasiados años”, según el Docente-Q.

A criterio de los entrevistados, los factores en los que más se centra el plan es la investigación y la acción social, dejando de lado la docencia. “En lo curricular tal vez un poco, pero se le da énfasis a la proyección de la carrera en la investigación y acción social”, afirma el Docente-K. Si bien no es una tendencia en todos los profesores, al menos en algunos hay una representación de que, para efectos de proyección de carrera, se le hace más énfasis a la investigación y acción social, dejando la docencia debilitada.

“Sabemos más o menos qué queremos en docencia, en didáctica sabemos qué tenemos que actualizar, pero no es que haya un plan de cómo vamos a hacerlo o hacia dónde vamos en términos de si la Escuela va a cambiar o si cada quien lo hace a su forma. Creo que es la última”, agrega el Docente-Q.

Algunos docentes afirman que no hay una ruta clara de la acción docente a nivel pedagógico y didáctico. Esto podría estar pesando en los procesos formativos y en la misma representación que tienen sobre quién es el docente y qué es lo que debe hacer.

Según todo lo anterior, hay representaciones mentales en la unidad académica que colocan lo administrativo con una ruta muy clara y donde algunos docentes han interiorizado ese modelo e incluso lo replican. Sin embargo, según mencionan, pareciera no existir un modelo claro a nivel pedagógico y didáctico.

Es decir, las personas participantes reconocen que tienen carencias y debilidades en esta área, pero no conocen una ruta que les indique qué es lo que se va a hacer para solucionarlo. Por otro lado, no existe una forma de hacer docencia porque no se ha cimentado esa visión del docente, a pesar de que han realizado esfuerzos de capacitación (tanto los docentes como el cuerpo administrativo), como los cursos impartidos por el Departamento de Docencia Universitaria. La Escuela no ha continuado con este proceso y, por lo tanto, no se tiene claro cuál es el perfil de docente que se requiere en la Escuela. En consecuencia, se deja a criterio de cada profesor la manera de hacer docencia, según su propio conocimiento o experiencia.

Entonces, definitivamente la ausencia de una clara noción de pedagogía y didáctica repercute en la representación que los docentes tienen sobre sí mismos y sobre su actuar.

A pesar de esto, los entrevistados concuerdan en que el plan estratégico trazado es realista en las metas propuestas; pero le encuentran una debilidad en el nivel de compromiso de los docentes.

“Creo que sí. Todo el mundo aquí tiene las posibilidades de hacer todo lo que se plantea ahí”, menciona el Docente-W.

“Sí es realista, es cuestión de hacer las cosas”, comenta el Docente-X.

“Lo que veo difícil es el compromiso, porque incluso el hecho de formularlo fue complicado (...). El plan tenía que trabajarse por áreas entre todos los profesores. Al final no se pudo porque nunca se logró concretar. Entonces, se le asignó a cada comisión. (...) Al final se construyen ejes estratégicos con metas e indicadores que no tienen congruencia (...). No fue un análisis, no fue algo integral (...) y el problema de eso es que en algún momento todo eso va a llegar a chocar”, indica el Docente-K.

Además, consideran que no se tomó en cuenta la realidad laboral actual y la demanda profesional del campo disciplinar en la propuesta o proyección curricular. Como se evidencia en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas:

“Podría mejorarse involucrando un poco más la óptica de los profesionales que andan en la calle, (...) preguntarle a ellos. (...) No tomar decisiones endógenas. (...) A mí me parece que hay que indagar más, hay que investigar más y cuando tengamos bien claro eso, cambiar integralmente todo”, comenta el Docente-F.

“Yo creo que debiéramos estar más de acuerdo con lo que el mercado ocupa, ofrecer eso y no abrir espacios por abrirlos”, indica el Docente-Z.

“En algunas cosas creo que sí, totalmente realista. En otras cosas creo que estamos desalineados con respecto a lo que realmente se necesita y lo que estamos haciendo”, menciona el Docente-Q.

Si vinculamos esto a lo mencionado, anteriormente, sobre las representaciones mentales identificadas en los participantes, en cuanto a la necesidad de tener formación docente para ejercer la docencia en las aulas universitarias, se reafirma que los docentes de la EEAA no tienen como prioridad la capacitación docente, para ellos es más importante mantener la actualización de la disciplina, la investigación y la proyección social de la Escuela, reconociéndolos como factores importantes.

Al carecer de un adecuado modelo pedagógico y didáctico que evite que los profesores se desconcentren en otros quehaceres, los docentes no tienen claro que la vida académica se permea de estos tres factores (docencia, investigación y acción social) de manera dinámica, necesaria y co-articulada (Arias, Francis y Marín, 2012). Esta ausencia, entonces, repercute en la representación que tienen de sí mismos y en la sensación de no tener experticia en pedagogía y didáctica. Sin embargo, no se convierte en un aspecto relevante ya que la atención está centralizada en otras áreas de mayor interés.

#### **4.1.5. Sobre la interpretación del contexto y acciones de la EEAA**

En esta subcategoría se analizan las formas que tiene el profesorado de comprender la realidad de la Escuela.

En cuanto a su percepción sobre las áreas de mejoras que creen que se necesitan en la EEAA, los entrevistados coinciden en que la mayoría de mejoras se enfocan en aspectos que tienen relación directa con los docentes. Entre sus percepciones están:

- Creen necesario mejorar el nivel académico de los docentes. Los docentes necesitan contar con niveles académicos altos y con experiencia profesional fuera del ámbito nacional, de preferencia, esto con el fin de obtener información de realidades ajenas que puedan enriquecer su conocimiento y así compartirlo con los estudiantes. Y adicionalmente, se necesita capacitación y actualización profesional permanente.

“En términos de docencia, (...) me gustaría que hubiera un ambiente más competitivo (...). Se debería mejorar la calidad del conocimiento general de los docentes, necesitamos subir el nivel”, expresa el Docente-Q.

“Si usted se quiere quedar en la academia tiene que sacar un doctorado, si no váyase para la empresa privada, así de sencillo. O sea, la academia es la academia y como tal saque títulos académicos, saque un doctorado (...).

También, se necesita publicar más y para eso se necesita un mayor nivel académico. (...) Se necesita mayor proyección de los profesionales (...) porque si uno no sale de aquí, se queda en lo mismo, reproduciendo lo mismo”, indica el Docente-X.

Una vez más, se evidencia la preferencia que se le da a la formación profesional en su área disciplinaria, por encima de la necesidad de profundizar en el conocimiento pedagógico o en la formación en docencia universitaria.

Por tanto, se podría cuestionar si esta necesidad que sienten los docentes por alcanzar mayores grados académicos en su campo disciplinar incide o no en la formación en el área pedagógica y didáctica; ya que ninguno de ellos pareciera estar interesado en sacar una maestría o un doctorado en docencia universitaria o en educación, por ejemplo. Posiblemente, esto se relacione con la poca atención que se le ha dado a la docencia a nivel general en la unidad académica.

- Otra percepción es que se necesita mejorar la capacidad y calidad en la investigación en el cuerpo docente en general. Definir líneas de investigación claras que sean gestionadas por equipos capacitados y expertos en cada una de esas áreas, con el fin de potenciar los esfuerzos realizados por medio de la cooperación, colaboración y el trabajo en equipo. Entre las mejoras que se requieren está contar con un repositorio o almacenamiento de cada uno de los proyectos realizados en la Escuela. Con estas mejoras se podría obtener un nivel de competitividad más alto y habrían mejoras en términos de publicaciones académicas.

“Definir las líneas de investigación clave con grupos líderes. Y que todos los profesores trabajemos por esas líneas en un ambiente de cooperación (...). Así capitalizamos los proyectos, compartimos la literatura y lo que ya se haya hecho. (...) Se necesitan ordenar las líneas y las bases de datos del conocimiento de investigación que nutre la docencia”, indica el Docente-F.

“Hay que mejorar demasiado la calidad de la investigación y la capacidad de trabajar en equipo (...); que nosotros como compañeros aportemos de una manera desinteresada a un proyecto (...). Que sea más bien un aporte de varias personas, que realmente realicemos investigaciones en conjunto. Yo siento que si nosotros como docentes investigáramos más, tendríamos más que aportar (...). Creo que la gente está demasiado desinteresada en aportar”, expresa el Docente-Q.

Según lo anterior, al parecer la vía que tienen para llegar a la docencia, no es directamente la docencia en sí misma, sino que es a través de la investigación y la acción social. Posiblemente, es por esto que su lógica dice que se debe reforzar la investigación y la acción social para que, consecuentemente, se refuerce la docencia. Sin dejar de lado la posibilidad de percibir la investigación y acción social como factores que les otorgan puntaje significativo en Régimen, además de renombre como profesionales.

Tal vez, lo anterior se enlaza con las razones por las cuales la docencia se considera como algo menos importante y que, a fin de cuentas, todos están en las condiciones de hacer docencia de manera correcta.

- Entre las capacitaciones en docencia, se percibe como urgente la capacitación pedagógica, didáctica y, sobre todo, la evaluativa, donde se le apoye al docente según sus necesidades y capacidades específicas.

“La formación didáctica sí es solicitada por los docentes nuevos que entran a la Escuela (...). Siempre hemos pedido esos cursos, sobre todo cómo hacer evaluaciones”, expresa el Docente-K.

“Los mecanismos de evaluación son pésimos. O sea, nosotros no tenemos otra cosa en la cabeza más que un examen teórico, corriente, sencillo (...). Siento que tenemos que mejorar mucho el modelo de evaluación”, afirma el Director-EEAA.

“Se requiere conocimiento y capacitación sobre las formas de enseñar, porque podría ser que haya más talento en los compañeros que no ha sido descubierto, porque obedecen a una metodología heredada y no se han explorado ellos mismos”, dice el Docente-D.

Según lo expresado anteriormente, algunos mencionan que necesitan conocimientos en docencia; sin embargo, no se evidencia que soliciten o busquen esas capacitaciones que les ayude a solucionar sus carencias, no se menciona que se hagan solicitudes formales para obtener apoyo adicional al DEDUN. Con anterioridad, se dejó en evidencia que no se concluyó con el programa de formación docente que iniciaron en el 2016. Tampoco expresan que cuentan con un proceso formativo concreto o con alguna persona que se encargue de eso.

En consecuencia, surgen preguntas como: ¿Cuáles son los esfuerzos puntuales que se hacen para mejorar el aspecto de carácter pedagógico y didáctico? ¿Cuáles son los contenidos, los talleres, las charlas, las propuestas coherentes, a lo largo de una línea de tiempo y no de manera puntual, que satisfagan estas necesidades?

Aunado a lo anterior, se debe analizar cómo repercute esto en la representación que tienen estos docentes de sí mismos; ya que al parecer se perciben como docentes deshabilitados, con poca técnica, sin armas o recursos que les permitan ejercer en la docencia de manera fehaciente; lo que podría significar docentes inseguros a la hora de dar clase, evaluar u otras líneas propias del ejercicio docente.

Esta percepción de urgente, más no importante, podría ser parte de la visión dual que se tiene en la EEAA.

- De la mano con lo anterior, se puede decir que los participantes consideran tener una necesidad de mejorar el plan de acción con los docentes que tienen un bajo rendimiento, según las evaluaciones realizadas semestralmente. Sobre el tema, los participantes mencionan que no ven que el plan remedial tenga un efecto

permanente en el actuar de los docentes involucrados; sin embargo, afirman que conocen que los reglamentos de la institución son suficientemente rígidos en la toma de este tipo de decisiones.

“Lo que sí sé es que, si le sacan tarjeta roja al profesor, los obligan (...) les hacen un plan remedial. (...) Se han dado muchos casos aquí y son repetitivos, (...) son los mismos profesores a los que vuelven a mandar a plan remedial. Esto es como el dicho «No hay ciego peor que el que no quiere ver», ¿Cómo es posible que a una persona lo manden a un plan remedial, y lo tengan que hacer una y otra vez? (...) Se necesita poner en cintura a algunos profesores, (...) me parece que debe haber un poquito más de compromiso”, comenta el Docente-Z.

- Los participantes también consideran que se requiere mejorar el nivel de compromiso de los docentes, con el fin de obtener un equipo de trabajo eficaz y unido, con la madurez suficiente para compartir equitativa y responsablemente la carga académica que se genera en la Escuela. Esto incluye la mejora, trabajo y capacitación tanto en docencia, como en investigación y acción social.

“Las cargas a veces no están bien distribuidas entre los profesores (...). Todos tenemos 40 horas a cargo y la Escuela debe realizar investigación, acción social y docencia. (...) Un profesor que se dedique solo a la investigación y no le gusta dar docencia, me parece que no está de acuerdo con lo que debería de ser”, expresa el Docente-W.

“La falta de compromiso de los profes (...) ha afectado varias cosas: su participación en ferias vocacionales y en la formación de talleres. Esto sí afecta demasiado. (...) Igual no son todos, hay gente que siempre está anuente, pero hay gente que nunca”, afirma el Docente-K.

- En cuanto al actuar de los docentes, los entrevistados creen que se debe mejorar el trato del docente hacia el estudiante. Generar empatía y motivación a los estudiantes es necesario para un clima propicio para el aprendizaje. Los docentes

de la Escuela deberían mejorar en su percepción hacia los estudiantes y su concepción de cómo se deben proyectar a ellos como docentes. Incluyendo ofrecerles espacios que los empoderen o afirmen como los futuros profesionales que serán.

“A pesar de que somos muy horizontales, no existe una cultura de buscar empatía con el estudiante. (...) Aquí hay profesores que consideran que se debe mantener la distancia. (...) «Yo llego a dar clases y la doy, y el que entendió, perfecto, me voy y listo». Eso es cultural en una generación”, indica el Director-EEAA.

Es interesante notar, cómo la mayoría de los participantes reconocen la necesidad de mejorar en aspectos que se relacionan directamente con la práctica docente, puesto que ellos mismos se consideran docentes que necesitan apoyo para lograr mejorar e, incluso, muestran interés en costear, por cuenta propia, los gastos de las capacitaciones. Con esto reconocen no solo sus debilidades sino también su lugar dentro de un grupo que desean que sea mejor.

Adicionalmente, mencionaron algunos puntos por mejorar de la Escuela, entre ellos, los siguientes:

- Analizar el currículo con mayor profundidad para que los contenidos se actualicen y fortalezcan con herramientas técnicas, que permitan que la carrera sea más competitiva y para que el perfil de salida se adapte mejor a la realidad laboral del gremio.

Con estas mejoras, para los docentes es importante trabajar en igualar la forma en que se imparten los cursos de una misma materia, no solo en cuanto a contenidos, sino también en su nivel de exigencia y evaluación. Esto porque, al día de hoy, trabajar en cursos colegiados se ha convertido en una opción de los docentes involucrados y no en una norma que vele por la calidad de la carrera.

Y, por último, se deben analizar los cupos tanto en la matrícula de la carrera como en los grupos que se imparten por ciclo lectivo, para que no afecte la calidad académica.

“La Escuela tiene que replantearse un poquito qué quiere hacer (...). Un economista del agro no tiene porqué ser menos economista que otro (...). Tiene que tener la misma capacidad de análisis e instrumental respecto de la realidad del sector. (...) A mi criterio, estamos fallando un poco en ciertas herramientas técnicas (...). Hay que hacer una mejora a nivel técnico, de instrumentos y de herramientas que le estamos dando a los muchachos”, considera el Docente-F.

Según el comentario anterior, se evidencia la importancia de enseñar herramientas técnicas del área disciplinar. Sin embargo, no se hace mención de cómo se deben enseñar esas herramientas técnicas. Es decir, al parecer no hay una reflexión pedagógica que les permita identificar técnicas novedosas, que despierten el interés en el estudiantado y así fomentar un aprendizaje significativo. Aparentemente, algunos docentes se centran en identificar qué necesitan aprender sus estudiantes y no en cómo se les debe enseñar ese contenido; limitando la reflexión a lo profesional únicamente.

“Creo en las cátedras, creo que todos los cursos deberían ser de cátedra. Si hay tres profesores dando el mismo curso, el esquema de dificultad y el examen debería ser el mismo (...). Cuando se hace un examen, todos los profesores tienen que estar seguros de que sus estudiantes lo pueden hacer (...). Ya existen algunos esfuerzos, pero lo hace el que quiere (...), depende del profesor, con algunos se puede y con otros no se puede”, expresa el Docente-W.

- Además, creen necesario habilitar un espacio físico donde se promueva la creatividad de los estudiantes, esta característica es indispensable para algunos cursos de la carrera y para favorecer la implementación de metodologías dinámicas y activas.

“No está el concepto de espacios para generar creatividad e innovación (...) o generar nuevos diseños para la enseñanza”, comenta el Docente-D.

- Por último, los participantes creen necesario mejorar la cultura organizacional de la Escuela o la socialización de lo que ya está definido como las características que deben permear a la unidad académica, como ser vivo. Entre estas, solicitan tener guías respecto de los valores de la Escuela que puedan seguir, asimismo, códigos de comportamiento no solo en lo docente o administrativo, sino también en la convivencia y la armonía que se genera al compartir oficinas, por ejemplo.

“Definir bien, claramente, la cultura organizacional que se desea que prive con los valores respectivos y crear todo un código de comportamiento y métricas para que como grupo crezcamos”, expresa el Docente-F.

Esta lectura del contexto y de las acciones de la Escuela es generalizada, tanto por parte de los docentes, como por la Dirección de Escuela e, incluso, la Comisión de Docencia.

Aunado a todo lo dicho, debe agregarse que cada una de estas creencias o representaciones mentales, van enlazadas a expectativas de los docentes relacionadas directamente con lo que la Escuela puede llegar a ser o alcanzar, según las posibilidades razonables para ellos; ya que según Van Dijk (1980), las expectativas se determinan según el “conocimiento sobre la estructura de los mundos en general y de los estados particulares de cosas o transcurso de sucesos” (p.157); por lo que es de esperarse que las construcciones mentales que tienen los docentes entrevistados, estén determinadas por las expectativas que tienen de la unidad académica en donde laboran.

Además, estas expectativas parecen estar girando más en torno a lo profesional, a lo técnico, a la investigación y a la acción social, dejando de lado la parte educativa. Asimismo, hay una preocupación por la evaluación de los aprendizajes pero no se evidencia preocupación por aspectos de planificación, didáctica y pedagogía. Se podría suponer que para los profesores, la docencia es importante, pero no tanto como sí lo es la

investigación y la acción social, o, incluso, como lo es la actualización de sus áreas de experticia y la actualización de los currículos en temas que ellos consideran pertinentes.

## **4.2. Análisis del docente universitario que labora en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Una vez analizada la concepción que tienen los docentes sobre el contexto formativo en el que ejercen su docencia universitaria, se procede a analizar las características propias de esos docentes, con la finalidad de identificar aspectos claves que podrían o no influir en sus representaciones mentales sobre la docencia o en su misma práctica docente.

Para este estudio, el docente universitario es el participante y generador de procesos formativos en el contexto universitario, es un profesional experto en la disciplina para la formación de futuros profesionales. Entre los aspectos que se analizan están la formación académica profesional, la formación en docencia con la que cuentan y la experiencia docente que tienen.

### **4.2.1. Sobre la formación académica profesional de los docentes**

Esta subcategoría se analiza, considerando a la formación académica profesional como todos aquellos procesos formativos de carácter formal o informal que tienen los profesionales en Economía Agrícola.

En cuanto a este tipo de formación académica de los docentes entrevistados, se identifican procesos formativos de carácter formal en su mayoría; sin embargo, muchos dejan en claro que parte de su formación o reforzamiento profesional ha estado en su experiencia laboral, o como ellos le llaman “en la calle”.

Entre las características de su formación profesional académica se identifican los siguientes factores comunes:

- Son docentes egresados de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la Universidad de Costa Rica, obtuvieron su titulación según el grado y nombre de la carrera que estaba vigente en su momento histórico respectivo. Todos los participantes cuentan con bachillerato o licenciatura.

Esta particularidad de ser docentes que se formaron en la misma Escuela donde laboran, podría tener la ventaja de laborar en un contexto muy bien conocido y posiblemente con personas también conocidas. Sin embargo, asimismo, se podría interpretar como una situación endógena que podría limitar la apertura a la existencia de conocimientos fuera del propio contexto, e incluso, percibir a profesionales de otras áreas de especialidad como elementos incómodos o ajenos a ellos.

- La mayoría de los participantes tienen titulación en otras carreras que complementan o en especializaciones afines a su formación base. Sin embargo, los que no la tienen iniciaron con alguna carrera afín pero no se le dio continuidad y, por tanto, son egresados, o bien, la dejaron inconclusa. Es interesante notar que la mayoría de docentes que dejaron alguna carrera inconclusa la justifican mencionando que tuvieron una oferta más atractiva de formación académica, por lo que no se vieron interesados en concluir los estudios que cursaban en ese momento.
- La totalidad de los participantes cuentan con el grado de maestría en áreas complementarias o propias de la disciplina de la economía agrícola y los agronegocios. Algunas de esas maestrías fueron cursadas en el extranjero, la mayoría en la UCR y algunas pocas en otras universidades estatales, con una minoría en universidad privada.
- Por último, de los entrevistados, al menos la mitad tiene un doctorado concluido, en curso o por iniciar, según sea el caso. Esto muestra su interés por alcanzar altos grados académicos para reforzar su conocimiento y posicionamiento profesional

dentro de la Escuela, sobre esto el Docente-X menciona: “Si usted se quiere quedar en la academia tiene que sacar un doctorado; si no, váyase para la empresa privada, así de sencillo. O sea, la academia es la academia y como tal, saque títulos académicos; saque un doctorado”.

Evidentemente, la formación académica profesional ha cobrado fuerza de manera significativa, los docentes han apuntado alto y se han esforzado por obtener títulos académicos que respalden su práctica en la docencia.

Cabe destacar que ninguno de los títulos doctorales o de posgrado corresponden o tienen que ver con la docencia universitaria. Es decir, la formación académica profesional de los participantes no está enfocada en cumplir con los tres factores que co-existen en la vida académica (Arias, Francis y Marín, 2012) como se evidencia más adelante.

En general, los entrevistados mencionan que durante su formación profesional su relación con el profesorado fue una relación buena, amena y sin problemas.

“Mi relación fue buena, nunca tuve ningún problema con nada”, menciona el Docente-X.

“Los profesores siempre estaban en disposición de ayudarte (...). Fueron profesores de muy alto nivel, muy profesionales y muy buenas personas (...), me refiero con grandes valores humanos. Se preocupaban porque usted aprendiera y porque usted se formara como persona, también”, comenta el Docente-F.

“Siempre tuve buena relación con ellos, fui asistente de varios profesores”, indica el Docente-W.

“Yo empecé a trabajar aquí, y tenía muy buena relación con todos los profesores porque los conocía a todos (...). Entonces, yo creo que sí tuve una muy buena relación con todos”, menciona el Docente-Z.

“La relación con los profesores fue cercana, de confianza cuando me acercaba a hacer consultas formales sobre las materias (...). Fomenté muy buenas relaciones docente-estudiante, de hecho eso me permitió ser asistente de varios cursos, y ser asistente de la dirección”, comenta el Docente-D.

La mayoría de los participantes mencionan que fue una relación caracterizada por profesores que se mostraban dispuestos a ayudar a los estudiantes, donde varios, incluso, tuvieron puertas abiertas para convertirse en asistente de varios cursos o trabajar con horas estudiante en áreas administrativas, esto durante su formación de grado en la EEAA. Este tipo de cercanía les permitió conocer a los docentes, algunos incluso antes de recibir lecciones con ellos, generando confianza en la relación.

Según lo comentado, al parecer existe una especie de tradición donde algunos de los estudiantes asistentes terminan siendo docentes o, al menos, tienen altas posibilidades de convertirse en docentes; lo que podría estar relacionado con lo dicho anteriormente, cuando se mencionó la existencia de un grupo de estudiantes llamado «élite», que sobresalen entre la población estudiantil y al parecer se ven favorecidos ante oportunidades extracurriculares y mayor cercanía con el cuerpo docente.

Sin embargo, hubo dos participantes, Docente-Q y Docente-K, quienes agregaron dos características interesantes de su relación con sus profesores y ambos coincidieron. La primera, los profesores no inspiraban confianza, había un temor disfrazado de respeto, aunque eran buenos profesores, establecían su posición jerárquica respecto de los estudiantes, marcaban una distancia entre ellos como docentes y los estudiantes. La segunda, fueron profesores distantes, donde la interacción que existía era reducida a la jerarquía establecida entre docentes y estudiantes y el respeto que esta ameritaba. Ambas características igual estaban contextualizadas en su formación de grado en la unidad académica de la EEAA.

“Contradecir a un profesor o sugerir un cambio, eso era imposible, (...) era lo que decían y hasta ahí, santa palabra. Incluso ir a consulta generaba cierto

temor (...). No quiero decir que los profes eran malos, de hecho eran muy buenos; pero sí estaba muy marcada esa línea entre profesor y estudiante. (...) Yo siento que esto ha cambiado mucho, porque ahora los estudiantes se acercan más a uno. (...) Antes no había esa interacción; la relación se limitaba a ir a clases y a hacer exámenes y nada más. (...) No había esa interacción de poder hablar o decir algo”, comenta el Docente-K.

“En realidad yo tuve mucha distancia con los profesores, (...) creo que era una relación más de respeto, porque los sentía todavía más lejanos o más ajenos a mis pocos conocimientos en ese momento”, menciona el Docente-Q.

Aquí se dibuja una variedad importante de representaciones sobre lo que es la docencia, que de seguro calan en el propio ejercicio de estas personas como docentes. Es decir, hay un proceso de análisis sobre lo que es ser docente a partir de la experiencia vivida con los profesores que los formaron; por tanto, de alguna forma se generan elementos que alimentan la representación de sí mismos como docentes; buscando reproducir lo de uno u otro profesor o haciendo combinaciones con esas formas de docencia universitaria.

Podría ser que se definan patrones de docencia universitaria a los que apuntan; para algunos el modelo es la distancia y la indiferencia, para otros la cercanía y la amistad.

Con lo anterior, nuevamente, se hace evidente una diferencia en la percepción y en el trato de los profesores hacia los estudiantes, lo que podría ser reflejo del grupo élite, mencionado anteriormente, versus el estudiantado en general. Donde unos tienen mayor acceso a los profesores y, por tanto, son tomados en cuenta para participar en proyectos adicionales, a diferencia de la mayoría.

A lo anterior se suma la percepción de los entrevistados sobre la influencia que sus profesores y la relación con ellos, tuvieron sobre su práctica docente actual. Aquí es

donde dejan ver la verdadera relación que tuvieron con sus profesores, ya que la totalidad de los participantes reconocen haber sido influidos a partir de la experiencia que tuvieron con los docentes que participaron en su formación académica en todos los grados obtenidos.

“Lo que uno aprende y cómo se lo enseñan es como después uno reproduce los conocimientos”, Docente-X.

“Creo que influye cómo uno percibe a los profesores (...). Tuve algunos profesores que me parecieron realmente buenos; entonces, uno trata de hacer lo mismo que ellos o trata de copiar el esquema de dar clases, por ejemplo”, indica el Docente-Q.

La mayoría aseguró haber tenido una buena relación con sus docentes. Sin embargo, identifican algunos aspectos específicos de los profesores que tuvieron y que actualmente usan como punto de comparación para determinar su propia práctica docente en la actualidad; aunque uno de ellos menciona “de los profesores que tuve en el bachillerato y licenciatura, por convicción propia no rescato mucho de lo que ellos hacían como docentes porque no me gustaba”, Docente-X.

Entre los aspectos que toman como referencia para hacer docencia, mencionan los siguientes:

- Los participantes reconocen que la forma en que fueron enseñados, es la que ellos han estado reproduciendo para enseñar a sus estudiantes actualmente. El Docente-X afirma que “lo que uno aprende y cómo se lo enseñan es como después uno reproduce los conocimientos inclusive en el campo”. Por otra parte el Docente-F agrega: “Causaron un modelo a seguir”.

Solamente el Docente-Q aclara sobre los profesores que identifican como buenos lo siguiente: “Uno trata de hacer lo mismo que ellos o trata de copiar el esquema

de dar clases (...), que mis estudiantes entiendan haciendo y no que solo les digan cómo se hace”.

- Fueron muy pocos los profesores que influenciaron sus vidas académicas a tal punto que ellos decidieran actuar según esos patrones. Especialmente, profesores que fueron asertivos a la hora de enseñar usando temas de interés para los estudiantes, docentes que se preocuparon por llevar a la práctica la teoría que estudiaban con la finalidad de acercarlos a la realidad laboral, docentes profesionales y con grandes valores humanos, profesores exigentes, respetuosos y justos con los estudiantes, algunos rigurosos e inflexibles lo que se interpretaba como respeto.

“Es una de las personas que más ha influido en mí (...) al tratar de explicar bien las cosas, ver las aplicaciones de algo a la realidad, no solo los conceptos”, expresa el Docente-X.

Estos comentarios no solo demuestran la representación de docente, sino también la vía de cómo se hacen o cómo se construyen como profesor o profesora. Esto, posiblemente, se da por no poseer una formación docente y, en consecuencia, han reforzado el ser y hacer docencia a través de la tradición o por herencia.

Pozo et al. (2006) exponen que las creencias que conforman las representaciones, pueden ser heredades sin necesidad de ser consciente de ello. “Estas creencias que heredamos (...) con frecuencia sin ni siquiera conocerlas, sin saber que las tenemos, nos proporcionan representaciones bastante eficaces sobre el mundo físico y social” (Pozo et al., 2006, p.33). Es por lo anterior, que se requiere de una meta-representación que le permita al individuo conocer, expresar y estudiar las representaciones que él mismo posee (Pozo et al., 2006).

Sobre el mismo tema, Van Dijk (2000) menciona que las ideologías como representaciones “pueden producirse por el discurso y la interacción y sus consecuencias cognitivas” (p.166); es decir, los recuerdos específicos, episódicos u opiniones personales

de los participantes, son las representaciones mentales que han ido permeado su concepción de docencia, cómo ellos se ven como docentes e incluso su práctica (Piedra, 2020).

Algunos participantes mencionan aspectos interesantes desde un punto de vista meramente personal, donde se evidencia la influencia de sus representaciones mentales sobre lo que debe ser un docente universitario.

- “Los profesores que más me inspiraron respeto y seguimiento, en lo que solicitaban con rigurosidad, era la gente que me exigía. O sea, exigían así de que, a la hora en punto cerraban la puerta dejando estudiantes afuera (...); porque él hacía un receso y hasta el receso podía entrar la gente que había llegado tarde (...). Enseñaba muy bien (...). Me han influido [sic] mucho personas de valores, o sea, que son temerosas de sus acciones, que no actúan deliberadamente, con desorden, con abuso, con injusticia, ese es más o menos mi patrón”, afirma el Docente-D.
- Otro participante menciona que partiendo de sus experiencias durante su formación profesional, procura, en lo posible, evitarle contratiempos a los estudiantes, en cuanto al cronograma del curso y a las fechas de evaluaciones, giras y otros, tomando en cuenta los cursos que corresponden al mismo bloque. Todo esto lo hace con la finalidad de tratar de evitar a los estudiantes con el mismo tipo de trato que recibió en su momento.

“Cuando nosotros éramos estudiantes (...), por ejemplo, contradecir a un profesor o decirle a un profesor “vea, cámbienos un examen” eso era imposible (...) era lo que ellos decían y hasta ahí, santa palabra (...) incluso, a veces a uno le daba cierto temor ir a consulta”, expresa el Docente-K.

Su experiencia hizo que tomara la decisión de mostrarse más accesible y más humano ante los estudiantes, tratarlos bien y buscar su bienestar, llevándolo incluso a compartir conocimiento sin restricción alguna.

Sin embargo, la cercanía o no que pudieron tener con esos profesores también les permitió identificar aciertos y errores que cometían con los estudiantes, lo que ahora significó una línea entre lo que deben hacer y no hacer en su práctica docente; lo que se evidencia más adelante.

Asimismo, lo comentado permite suponer la posible práctica o tendencia de asimilar los modelos de los profesores que tuvieron cuando eran estudiantes, para reproducirlos o evitarlos. No parece haber otras reflexiones u otros elementos que influyeran en su manera de ver la docencia.

Sobre este tema, Espinosa (2014) expone que todo docente universitario no solo pone en práctica su profesión como tal, sino que también influye en el estudiante con el que tiene contacto en el ámbito académico. Para Kinght (2006), esta influencia va más allá de la formación profesional, puesto que el docente expone sus ideas y creencias en su propia práctica docente. Cada uno de estos aportes realizados por los participantes evidencian sus percepciones personales sobre la integralidad de los profesores que tuvieron.

Para Pozo et al. (2006), esto habla de un modelo mental en donde se mezcla lo que se cree que hace y lo que se ha ido replicando de experiencias previas u opiniones creadas. Este modelo se forma a partir de la adquisición de nuevas ideas o representaciones que se ajustan a la propia personalidad y es por esto que comúnmente no se es consciente de un actuar que replica o modifica acciones aprendidas.

#### **4.2.2. Sobre la formación en docencia de los profesores**

La subcategoría de formación docente se analiza considerando todos aquellos procesos formativos de carácter formal o informal que los profesionales en Economía Agrícola tienen en la docencia.

Con base en la interpretación sobre su propia práctica, los participantes afirman que su forma de docencia es reflejo de los profesores que les dieron clases. Partiendo desde el aporte hecho por Van Dijk (2000), las representaciones mentales están conformadas por creencias socialmente compartidas; además, “cada miembro puede tener una versión personal de la creencia o ideología compartida, una versión que es obviamente una función de la socialización individual o el desarrollo ideológico” (Van Dijk, 2000, p.50).

Esto se articula con lo mencionado por Piedra (2010), quien afirma que las representaciones mentales se conforman por la interacción social en un contexto específico, donde la cultura, lo social y las interacciones son punto de referencia para su constitución; “las representaciones existen solamente en la mente de los entes cognoscentes” (Piedra, 2010, p.56).

Por tanto, las representaciones mentales pueden ser heredadas. Es decir, se debe analizar cómo las experiencias con sus profesores son parte de la formación docente de los participantes. Es por esto que se indaga sobre lo que ellos replican o evitan replicar conscientemente en su docencia.

Cada sujeto de investigación enlistó conductas que para ellos eran importantes según su posicionamiento. Entre las acciones que replican en su propia práctica docente, mencionan:

- No usar presentaciones, “eso lo aprendí de los profesores de la maestría, utilizan más la pizarra”, dijo el Docente-X. Aunque más adelante aclara que el profesor de maestría utilizaba otro tipo de herramientas, que le daban perpetuidad a la clase de manera digital como respaldo para los estudiantes, este docente no aclara que replique esa misma estrategia: usar herramientas que le permitan ofrecer un apoyo didáctico sobre la clase dada a los estudiantes. El Docente-X agrega que ha recibido retroalimentación por parte de los estudiantes sobre el tema de usar

algún tipo de apoyo didáctico, pero no parece ser algo que al docente le interese cambiar al 100% en todos sus cursos.

- Asegurar la aplicación de la teoría en la práctica. Para el Docente-F, enseñar las bases y procesos que hay detrás de alguna teoría o procedimiento disciplinar es muy importante; una vez que enseña esto, pasa a enseñarles los mismos procedimientos usando las facilidades tecnológicas a disposición para que no dependan de ellas.
- En una línea opuesta, el Docente-Q menciona que para él es importante enseñar apoyado en herramientas actuales, usar la tecnología según las últimas actualizaciones y no perder el tiempo en procedimientos que laboralmente no se hacen. Eso fue lo que sus profesores referentes hicieron y fue lo que más le ha servido en su ejercicio profesional.
- El Docente-W afirma que lo que él replica es la preferencia de enseñar la teoría de manera práctica y sencilla, para que su clase no se convierta en algo pesado o aburrido. Se esfuerza por hacer las clases activas como sus profesores referentes, aunque a veces estos cargaban mucho la clase de ejercicios y no se podían terminar.
- La exigencia y la puntualidad es algo que replica el Docente-D. Aunque seguidamente aclara que no se considera alguien “rigurosamente inquebrantable” o inflexible. Sobre este tema agrega lo que cree es la percepción de los estudiantes: “Ellos se molestan conmigo por la disciplina, esto es algo que me parece importante, además de dar o transmitir conocimiento”.
- Para el Docente-K, lo que replica con gran convicción es la trasmisión del compromiso social y el apoyo al productor. Aunque menciona que se le dificulta aplicarlo en los cursos que imparte, hace lo posible por usar ejemplos o hacer las prácticas mencionando realidades propias del entorno agropecuario, como se evidencia en la observación aplicada. Además, afirma que las clases magistrales

eran clásicas durante su formación profesional y es la estrategia que sigue aplicándola en los diferentes cursos de la Escuela.

Por otro lado, el Docente-W afirma que solamente al inicio de su práctica como docente tendía a replicar lo que sus profesores hicieron, sin embargo, conforme han ido pasando los años ha dejado de hacer las cosas como ellos lo hicieron. Mientras que el Docente-X menciona que no rescata nada de sus profesores de grado, es decir, los profesores que tuvo durante su formación en la EEAA.

Por último, solamente el Docente-Z aborda el tema evaluativo y menciona que lo que replica de uno de sus profesores es una estrategia de evaluación, donde solicita avances de una asignación para hacer evaluaciones parciales, con el fin de facilitar el trabajo y distribuir la carga académica al estudiantado.

Nuevamente, es evidente cómo los profesores repiten prácticas que observaron de sus profesores, aquellas que consideraron efectivas o que están acordes con su personalidad. Es importante mencionar, que hay algunas cosas que se repiten de manera consciente y otras inconsciente o sin reflexión, solamente por adquisición. Sin embargo, las acciones aquí expuestas fueron reflexionadas y, por tanto, se consideran conscientes.

Sobre la misma línea, en cuanto a la percepción de la práctica docente de los profesores que estuvieron a cargo de la formación profesional de los participantes, estos mencionan aspectos que nunca harían como docentes. En este apartado se hicieron comentarios enfocados en estrategias didácticas aplicadas, recursos didácticos utilizados, aspectos evaluativos y la interacción de los docentes con los estudiantes.

Sobre estrategias didácticas, el Docente-W ha intentado no hacer todo tan magistral en sus cursos, buscando darle más peso a la práctica y no a la teoría, para lograr más participación por parte de los estudiantes. El Docente-X agrega que nunca consideró efectivo hacer giras académicas con grupos muy grandes, ya que los participantes se

dispersan y pierden el interés por su poca efectividad, por tanto no replicaría esta estrategia con grupos grandes.

Por último, el Docente-Q menciona que uno de las cosas que sufrió durante su formación profesional fue la tendencia de los profesores a generar grupos de trabajo al azar o intencionales, donde estudiantes de alto rendimiento tenían que trabajar con estudiantes de bajo rendimiento, ya que significaba que eran unos pocos, o uno, quien realizaba el trabajo. Es importante recalcar que durante el estudio, este participante manifestó la relevancia del trabajo en equipo, bajo su percepción personal; aunque no ha podido encontrar espacios ideales donde esto se fomente dentro de la unidad académica, por cuanto él mismo ha terminado lidiando con proyectos asignados a un equipo y ha repetido el patrón de encargarse personalmente de desarrollarlos, sin contar con el trabajo en equipo como herramienta, aparentemente sin darse cuenta.

Sobre el uso de recursos didácticos, el Docente-X menciona que nunca usaría presentaciones cargadas de teoría nada más, sin que esta se aplique de manera práctica. Aunque reconoce que a veces termina haciendo esto en los cursos que imparte. Además, agrega que no cree adecuado usar recursos externos con temas ajenos al contenido del curso específicamente, ya que lo considera una pérdida de tiempo. Al parecer, este docente se puso reglas, que no necesariamente cumple; lo que podría evidenciar la docencia como reflexión y la docencia real en el contexto o en la práctica.

Sobre aspectos evaluativos, el Docente-X es enfático en que no aplicaría evaluaciones sorpresas, ya que siempre ha considerado que toda persona debe tener la oportunidad de planificar su propio tiempo, incluso para prepararse para evaluaciones académicas cortas. Este entrevistado agrega que nunca estuvo de acuerdo con aplicar evaluaciones con algún tipo de trampa en su redacción, refiriéndose a que durante su periodo como estudiante varias veces fue víctima de preguntas redactadas de manera compleja, que permitían interpretaciones erróneas. En consecuencia por su experiencia, este docente presta especial atención al diseño de sus evaluaciones, validando las preguntas que redacta continuamente. Por último, el mismo Docente-X comenta que

nunca haría evaluaciones que midan solamente la capacidad de memoria en los estudiantes, este docente cree en evaluaciones que midan la capacidad de análisis y aplicación del estudiante. Aunque reconoce que hace exámenes cortos, o bien, pruebas cortas, con medición de memoria.

Con respecto a este último comentario, el Docente-Q coincide en parte al decir que no diseñaría evaluaciones que midan teoría sin fundamento alguno, con la intención de que los estudiantes “reciten la materia”, es decir, evaluaciones que midan memoria y no comprensión.

Aunado a esto, el Docente-Q menciona que nunca calificaría de forma subjetiva, comenta que “eso pasó mil veces, cuando uno preguntaba el porqué de una calificación, y ellos con una hablada (...), simplemente porque no había un esquema de reglamentación (...). Esas son las cosas que espero no hacer”, refiriéndose a que muchos profesores asignaron notas sin justificaciones reales.

Es importante resaltar que estos participantes que mencionan no repetir, a su criterio, desaciertos en temas evaluativos, corresponden a los mismos participantes que mencionan, que no retienen ninguna práctica que identifiquen como positiva, realizada por los que fueron sus profesores durante su formación profesional. Especialmente, los profesores que tuvieron en los grados, es decir, en los títulos obtenidos en la EEAA.

Esto podría atribuirse a que las experiencias negativas que tuvieron respecto de las evaluaciones académicas repercutieron, de alguna forma, en su percepción sobre la docencia de sus profesores. Retomando lo mencionado por Van Dijk (1985), las atribuciones son procesos generados por las interpretaciones. Las interpretaciones de las experiencias evaluativas de estos docentes pudieron otorgar significados negativos a la práctica docente de sus profesores.

Entonces, todas estas actividades replicadas o negadas pertenecen a la representación que tienen de ser docentes, que al parecer se caracteriza por ser una que

lucha entre lo que les gustaría ser y hacer y, por tanto lo defienden, y lo que les incomoda hacer y por lo tanto atacan.

En cuanto a la interacción de sus profesores con los estudiantes, se obtienen varias percepciones por parte de los participantes donde se evidencia que el tipo de interacción entre sus profesores y ellos, en su condición de estudiantes, intervenían en su manera de interpretar la práctica docente de dicho profesor.

Por ejemplo, tanto el Docente-F como el Docente-Z reaccionaron instantáneamente indicando que nunca se presentarían ante los estudiantes bajo los efectos del alcohol, sea a impartir una lección o durante el desarrollo de una gira. Ambos indicaron que ese comportamiento obstaculizó su formación académica y los comprometía con el docente, pues su posible oposición a estos comportamientos podría representar la reprobación del curso.

Por su lado, el Docente-W, el Docente-F, el Docente-K y el Docente-D concuerdan cuando indican que lo que ellos nunca replicarían es el trato frío, distante, inaccesible, ofensivo o grosero con el estudiante. El Docente-F agrega que para él es importante tratarlos de manera más humana y sensible, donde estén primero ellos como personas y no como un número o una nota.

Por último, tanto el Docente-Z como el Docente-D mencionaron que no están de acuerdo con que el docente se ausente reiteradamente, sin avisar con una considerable anticipación o sin avisar del todo. Cada vez que alguno de sus profesores se ausentaron sin avisar o no daban clases reiteradamente, se sintieron irrespetados y, aunque no lo descubrieron en su momento, identifican que ese comportamiento afectó su formación académica.

Con base en lo anterior, las creencias de estos docentes se podrían interpretar como una ideología, porque al parecer ven al docente como una representación

ideológica que dicta la forma de hacer las cosas, qué es correcto y qué no lo es, qué se replica de los mejores docentes, qué no merece ser replicado, entre otras cosas. Esto se expone a modo de ideología o política que dicta cómo se hace docencia, aunque esto no se cumpla en su propia práctica según lo que ellos mismos comentan.

Otra vez se evidencia la relación entre las atribuciones que les dan a las experiencias obtenidas durante su formación académica, con las representaciones mentales sobre acciones negativas o positivas, en cuanto a lo que debe ser y hacer un docente. Esta asociación es a modo intencional (Van Dijk, 1985). Como se mencionó en el capítulo segundo, las personas definen su manera de comportarse en situaciones específicas, según las creencias o características que le han atribuido.

Entonces, si durante su formación profesional experimentaron situaciones catalogadas individual o colectivamente como negativas, es probable que esas creencias o atribuciones estén dictándoles la manera en cómo deberían comportarse bajo circunstancias similares, es decir, su propia práctica docente.

Estas construcciones sobre lo que hicieron bien o mal sus profesores en su momento, evidencia una representación que fue construida en una exposición repetitiva, a lo largo de la formación académica profesional de los participantes (Pozo et al., 2006), por tanto, estas representaciones se podrían catalogar como implícitas por Pozo et al. (2006), quienes manifiestan que estas experiencias generan un aprendizaje implícito en los docentes. Razón por la cual se podría justificar el porqué los docentes se contradicen con sus propias acciones.

Ahora bien, la categorización de acciones buenas o malas, o meritorias o no de replicar, por parte de los profesores involucrados, se debe a estructuras sociales experimentadas no solo como estudiantes sino también en su percepción de la docencia en sí misma.

Para Pozo et al. (2006) y Piedra (2013A), se puede estar hablando de representaciones encarnadas, en otras palabras, de representaciones que no solo se

construyen por la propia experiencia sino que pueden estar dirigiendo la manera en cómo las personas interpretan y se relacionan con el mundo físico, social y personal, incluyendo el cuerpo y las emociones que se involucran en cada experiencia.

Del mismo modo, se analiza la formación docente que formalmente han recibido los participantes, entendiendo la misma como todos aquellos procesos formativos que los profesionales en Economía Agrícola tienen sobre la docencia.

En cuanto a la formación docente, se obtuvo una reacción inicial generalizada en la que, antes de mencionar los cursos en los que han participado o recibido, la totalidad de los sujetos participantes aseguraron no tener ninguna formación docente, o bien, ha sido muy poca.

El Docente-K aborda el tema refiriéndose a este como una debilidad latente en todo el cuerpo docente. Este participante comenta: “Es una de las debilidades, no solo para mí sino para todos los profes, porque usted entra aquí más que todo porque es investigador del CIEDA [Centro de Investigación en Economía Agrícola y Desarrollo Agroempresarial], entonces, ahí uno se prueba para ver si usted cumple o no [con lo necesario para ser profesor] y, ya posteriormente, si se requiere lo meten en un curso compartido y ya luego como docente. Pero realmente, es una debilidad que todos tenemos”.

Esto podría estar repercutiendo en su representación como docentes. Al considerar entrar a la EEAA como investigadores, por ejemplo, se podría suponer que se perciben como tales antes que como docentes y, posiblemente, es por esto que consideran que la investigación y la acción social son lo que alimentan la docencia.

Adicionalmente, el Docente-X menciona:

“Yo no sé nada de pedagogía, entonces, yo necesito una clase inicial donde, literalmente, le de a uno le den significados o conceptos y lo lleven de la mano

unas primeras clases. Eso siempre es necesario. Ya después a uno lo pueden sacar, o sea, no todo es teoría y no todo es práctica (...). Yo no tengo teoría de eso”.

A modo de paréntesis, se considera interesante mencionar que, anteriormente, el mismo Docente-X reconoce que no cree en presentaciones donde solamente se exponga teoría, afirmando que no cree que un curso que se desarrolle desde la teoría sea efectivo, sino que la teoría siempre tiene que ir ligada a la práctica sin excepción. Aunque en esta ocasión manifiesta que necesita una primera etapa de formación docente donde le expliquen la teoría para comprender los conceptos básicos involucrados en la docencia universitaria, lo que evidencia una contradicción en la percepción de la teoría y su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Retomando, todos los participantes, excepto uno, han recibido al menos una vez el curso de Didáctica Universitaria. Sobre este curso, todos se refieren a él como algo obligatorio para cumplir con los requerimientos para entrar en propiedad, “es un requisito”, comenta Comisión-B.

No mencionan aspectos relevantes que recuerden del curso, solamente el Docente-X menciona que obtuvo algunas opciones de herramientas tecnológicas que podrían emplearse como parte de sus estrategias didácticas o evaluativas; aunque hasta el día de hoy no las ha puesto en práctica en todos los cursos que imparte. El sujeto Comisión-B comenta que a su parecer el curso “ahora está muy bien enfocado (...), porque uno tiene que implementar una herramienta didáctica directamente en el curso que usted está llevando en ese momento y la tiene que llevar a cabo y la tiene que evaluar”.

Adicionalmente, mencionan que se implementó el programa de Formación Docente, en el año 2016; sobre este programa se obtuvieron diversas respuestas.

El Docente-X, menciona: “Me faltó. (...) Yo pensaba que me iban a hablar de modulación de voz, de cómo caminar en la clase, cómo utilizar una pizarra (...), qué tipo de contenido se da de una forma y qué tipo de contenido se da de otra forma, cómo empezar

una clase si recapitulando lo anterior, o más bien dando un ejemplo, cosas así”. Es posible que la visión de este docente sobre la formación tienda a ser tomada como una «receta» o una guía específica que le diga cómo hacer las cosas, o bien, a copiar la docencia de otros, siendo esta la línea de cómo ellos aprenden o aprendieron a ser docentes como se comentó anteriormente.

Otras capacitaciones obtenidas por el Sujeto-W y el Docente-D, fueron algunos cursos sobre la educación virtual que llevaron en la UCR y en otra institución educativa. Estos cursos se eligieron por interés personal, aunque todavía no han aplicado los conocimientos en algún curso. Solamente el Docente-W menciona tener un planteamiento de curso en modalidad virtual, pero los demás están por diseñarse para ser impartidos de esa manera.

Entonces, según la información anterior, la EEAA no ha contado con un programa permanente que busque la formación docente o uno que procure la actualización constante según las necesidades propias de la unidad académica. Zabalza, Cid y Trillo (2014) mencionan que el docente universitario es un profesional que ha priorizado su formación en su área de especialización por encima de su profesión docente.

Sin embargo, entre los esfuerzos de mejora a partir de la acreditación, se buscó compensar la falta de acceso al curso de Didáctica Universitaria a través de un programa de formación, desarrollado especialmente en la unidad académica. A pesar de esto, no parece haber tenido un efecto significativo en el cuerpo docente que participó en dicho programa.

Ahora bien, Zabalza (2003) asegura que para que una unidad académica cuente con docencia universitaria de calidad deben contar no solo con el diseño y planificación de la docencia como proyecto formativo, sino también con docentes que tengan el conocimiento necesario para la mejora de la metodología didáctica, en su aproximación a

los contenidos de los cursos que imparten e incluso deben poder incorporar nuevas tecnologías y recursos diversos.

De la misma forma en que se presentó en el Marco teórico, no todos los aspectos que determinan una docencia universitaria de calidad se establecen a voluntad de los mismos docentes, ya que dependen de decisiones que se toman a nivel institucional o administrativa, como es el caso de proporcionar capacitaciones docentes especialmente diseñadas según las necesidades, carencias y debilidades actuales de los docentes de la unidad académica en cuestión.

Una vez identificados los esfuerzos de cada profesor en cuanto a la formación docente, se evidencia la posible relación que pueda tener la falta de iniciativa y participación en temas de formación docente y las razones por las cuales llegaron a ser profesores universitarios.

Los datos obtenidos demuestran que el hecho de ser docentes universitarios no está ligado a una decisión personal previa, sino a lo que el Docente-W llama una oportunidad: “En el momento, más que una decisión fue una oportunidad (...). No fue como una decisión mía propiamente, pero ya al final sí fue una elección”. A esto el Docente-Q agrega: “Yo no decidí ser docente (...), la docencia es una consecuencia”. Para este sujeto, la docencia fue una consecuencia de lo que realmente le gusta hacer refiriéndose a otro factor involucrado en la vida académica, recordando que esta se conforma por docencia, investigación y acción social (Arias, Francis y Marín, 2012).

Sin embargo, se presentan algunos comentarios hechos por los entrevistados donde justifican su permanencia como docente, es decir, no mencionan la razón de porqué decidieron ser docentes directamente, sino que responden mencionando porqué decidieron quedarse en la docencia universitaria.

- El Docente-K y el Docente-X comentan que desde jóvenes tuvieron el gusto por impartir lecciones informalmente, refiriéndose a que desde entonces ayudaban a compañeros y a otras personas para que logran comprender la materia que estaban viendo en la escuela o colegio. “Siempre me ha gustado ayudarle a la gente, explicarles (...), pero nunca pensé que iba a ser docente”, menciona el Docente-K. “A mí me gusta la docencia. Me gusta tratar de transmitir algo (...). En mate lo que me gusta es ver cuando la gente no puede, uno les ayuda y después pueden. Ese sentimiento me gusta (...). Y en realidad, me gusta más la mate... sí, la mate y el dar las clases me gustan bastante”, agrega el Docente-X. Sin embargo, este último parece no tener la docencia como una prioridad dentro de sus funciones o responsabilidades; además, tampoco tiene cursos relacionados con la matemática asignados.
- Por su lado, el Docente-F asevera que dar clases fue algo que le gustó desde el momento en que inició como docente. “Me gustó muchísimo poder influir en el futuro de este país a través de los jóvenes. Para mí esa es la solución; la educación es la que saca de la pobreza a una economía (...). Yo les insisto, los impulso a ser emprendedores y a desarrollar sus propios proyectos, y a los chiquillos les gusta. Cuando usted ve eso, para mí eso no tiene precio. Y por eso creo que estoy aquí, porque me encanta esto”.
- El Docente-W comenta: “Me gustó mucho dar clases, siempre estuve fascinado con dar clases”. A esta razón se suma el Docente-D quien afirma que enseñar es algo que siempre le agradó y le sigue agradando.
- En el caso del Docente-Z, quedarse como docente fue una decisión tomada sustancialmente por su especialidad y su afinidad a la temática y, por tanto, a los cursos que se enfocaban en el área de esta especialidad. Enfatizando que conforme pasó el tiempo y obtuvo más conocimiento disciplinar se sintió más seguro como docente.

Según los datos anteriores, los docentes reconocen que no eligieron voluntariamente ser docentes, sino que fue producto de una oportunidad laboral que les ofrecieron, pero mencionan que sí eligieron quedarse porque desarrollaron empatía con el rol docente que experimentaron en el contexto de la EEAA.

Y aunque no han mostrado mayor interés en la formación docente formal, sí tienen claro que la vinculación de la construcción del conocimiento con la realidad laboral del área disciplinar es indispensable para la formación universitaria de los estudiantes, como lo afirman Arias, Francis y Marín (2012). Y esta es una de las razones por las que consideran que su trabajo como docentes cobra sentido, teniendo así la oportunidad de influenciar a los futuros profesionales de la economía agrícola del país.

Uno de los participantes agrega que considera que el ser contratado como docente en la UCR tiene en sí mismo un prestigio implícito, independientemente de si hace o no bien su trabajo como profesor. Lo que podría ser un factor adicional que influyó a algunos profesores en su decisión de aceptar el puesto de docente universitario.

Cuando se investiga sobre la percepción de la dirección o Comisión de Docencia en cuanto a los profesores que han estado en otros contextos académicos, es decir, formándose profesionalmente fuera de la UCR; se obtienen dos percepciones muy distintas.

La Comisión de Docencia en común acuerdo menciona que no creen que exista diferencia alguna que defina o no una mejor docencia entre los profesores que han recibido formación académica fuera del país; no creen tener información suficiente para comentar al respecto y afirman que para ellos esta categorización se atribuye más a la disposición y compromiso de un docente a ser mejor en lo que hace y no a experiencias particulares y personales en el extranjero. “Creo que eso es muy relativo, porque depende de qué tanto el profesor quiere ir más allá”, comenta el Docente-K.

Sin embargo, un miembro de la comisión menciona que, a su criterio, considera que la experiencia de formarse en el exterior más que darle ventaja en su práctica docente, le permite conocer nuevas herramientas y variedad en la información disciplinar aplicable en su ejercicio docente, con el fin de enriquecerlo; pero que la aplicación de esta información a su práctica es una decisión de cada docente en particular. “Creo que da espacio para uno poder ver y comparar (...), pero está en mí si lo implemento o no, (...) o simplemente regreso y vuelvo a estar exactamente en lo mismo que estaba”, comenta el sujeto Comisión-B.

Al momento de concluir con el tema, agregan que no consideran que como unidad académica hayan identificado si hay o no diferencias en la práctica de estos docentes en particular, enfatizando que la especialización que salen a hacer no tiene relación con la docencia, por tanto, lo que va a enriquecer es el área disciplinar y no la docencia. “Hay algo que hay que tener claro, el posgrado va a ser para especializarse en alguna área específica o en alguna disciplina como tal. Entonces, lo que va a enriquecer, más que nada, es ese conocimiento y también tener experiencias muy valiosas. Pero ya va a depender del docente si decide utilizarlo como un insumo para mejorar su docencia”, indica el participante Comisión-U.

Por otro lado, a criterio del Director-EEAA la diferencia entre los docentes que han salido del país a especializarse ha sido radical, porque no solo son docentes que traen nuevo conocimiento, sino también nuevas ideas y nuevas metodologías, las que al momento de implementarlas generan diferencias significativas con respecto a los demás. “Definitivamente, como ninguno de nosotros estudia educación, el modelo a seguir es el profesor que le generó a usted un buen impacto siendo estudiante. Entonces, usted aspira seguirlo (...). Cuando los profesores estudian afuera identifican patrones o modelos a seguir para ser un buen profesor, al menos, lo que uno cree que es un buen profesor en economía agrícola”.

En contraste con lo mencionado por la Comisión, para la dirección, la diferencia no radica tanto en el nuevo conocimiento, sino más bien en las nuevas metodologías que vienen a implementar.

Banguero (2013), asegura que un docente construye sus representaciones sobre la docencia a partir de las ideas que obtiene sobre cómo se debe enseñar y cómo se aprende. En consecuencia, si un docente ha vivido diferentes experiencias académicas va a tener ideas que permean su práctica, y por tanto la flexibilidad de las relaciones interpersonales y la concentración de su autoridad también estarán influenciadas por esas experiencias.

A pesar de que, entre los mismos docentes, no se han identificado diferencias reconocibles, el Director-EEAA sí considera que el docente, con experiencias académicas en otros ámbitos, involucra no solo nuevos conocimientos en los procesos formativos, sino también el cómo piensa y cómo cree que se debe enseñar ese conocimiento, aunque esto no signifique necesariamente que se traten de buenas o efectivas prácticas docentes en el contexto de la unidad académica en particular.

Nuevamente, se evidencia la contradicción entre las creencias o representaciones que los docentes tienen, en este caso, sobre el proceso de formación en el exterior y las repercusiones que esto genera o no. Como se ha podido apreciar, estas contradicciones siguen apareciendo a lo largo de las diferentes categorías y subcategorías de análisis, por ejemplo, si un grupo de profesores comenta algo sobre un tema, otros mencionan lo contrario, sin que surjan posiciones intermedias, únicamente polarizadas.

#### **4.2.3. Sobre la experiencia docente de los profesores**

Una vez analizada la formación académica y la formación docente de los profesores involucrados, se analiza la experiencia que estos profesores tienen como docentes, tomando en cuenta la conceptualización de esta subcategoría como la

acumulación de actividades y procesos de tipo pedagógico, didáctico y curricular que dan sentido a la práctica docente y les permite interactuar en ese campo.

En consecuencia, se revisa cómo fue el proceso de contratación de los profesores, las capacitaciones docentes que han recibido durante el tiempo que tienen de ejercer la docencia, los aportes que consideran haber recibido una vez completada la capacitación y, por último, episodios de los que se arrepienten.

Con la intención de ir de lo general a lo específico, se investiga sobre el proceso de contratación y, a partir de esto, se identifican factores comunes que caracterizan la contratación de los docentes de la EEAA. Entre ellos:

- En años anteriores, la contratación docente obedecía a una necesidad específica de asignar profesores a cursos ya habilitados, debido a que la vacante surgía por alguien que se pensionaba o porque salía a hacer alguna especialidad.

“En su momento entré a la Escuela por atender una necesidad que había aquí y yo estaba con cierta disponibilidad y dije: «Sí, voy a hacerlo», por curiosidad (...). Entré aquí cubriendo a ese profesor que se pensionó y seguí con ese curso”, expresa el Docente-F.

- En los años recientes, con algunas excepciones, la contratación docente ha surgido gracias a la identificación de estudiantes con algún nivel sobresaliente de compromiso en sus estudios o porque buscan experiencias complementarias. Especialmente, personas que como estudiantes se involucraron en la vida académica de la EEAA de manera extraordinaria y esto les permitió ser tomados en cuenta ya sea en horas estudiante, en asistencia a cursos, en proyectos de acción social o en proyectos de investigación.
- Al parecer la contratación no establece tener un grado académico específico, ni una experiencia laboral o docente deseable.

“Para el cursillo que daba en Turrialba, era bachiller en ese momento, estaba sacando la licenciatura”, expresa el Docente-X

- Según los datos obtenidos, al parecer los docentes más nuevos, con algunas excepciones, comúnmente iniciaron con contrataciones en proyectos de investigación o impartiendo cursos compartidos sin paga a “modo de fogueo”. Al momento de surgir una vacante de algún curso se les nombra como profesor en alguna sede regional para que adquirieran experiencia docente. Entonces, si tiene un buen rendimiento en la sede regional, impartiendo lecciones a grupos pequeños, se le asigna como docente en la Sede Central (Rodrigo Facio); algunos se asignan compartiendo un curso con un profesor de mayor experiencia docente. Tal como lo menciona el Docente-K:

“Cuando inicié no me pagaban (...) porque me empezaron a tomar en cuenta para que primero me fogueara (...). Yo empecé como investigadora (...). Luego ocupaban a un profesor para dar clases en Turrialba (...) me dijeron: «Vamos para que usted se vaya fogueando, vaya vea como es y si vemos que se acopla y que realmente se da a entender se le puede seguir contratando»”, indica el Docente-K.

- Los docentes con posgrados o especialidades cursadas en el extranjero parecen tener una alta posibilidad de contar con una plaza en la EEAA, incluso, ser becados por la UCR y salir con reserva de la plaza.

“He topado con suerte, porque desde que entré aquí me dieron continuidad (...) después de la maestría. Los primeros dos años en proyectos, y compartiendo un curso con un profe”, menciona el Docente-X.

“Fui interino (...). Cuando ya tenía la especialidad me nombraron en propiedad”, menciona el Docente-Z.

“Yo estaba en la licenciatura llevando los cursos y un día me convocaron a una reunión y me preguntaron que si, en un futuro, me interesaría trabajar en la Escuela después de que tuviera la maestría, yo dije que sí”, indica el Docente-Q.

- Actualmente, parece que la unidad académica busca darle continuidad a los profesores que no están en propiedad. Además, parece que se busca, en la medida de lo posible, cómo abrir plazas a tiempo completo.
- En apariencia, el proceso entre la contratación del docente y el periodo de prueba, por lo general es intermitente o se da por tiempos parciales. Las contrataciones parciales más antiguas parecen ser de docentes que, además de tener cursos asignados, trabajan en proyectos independientes o como funcionarios de alguna empresa. Las contrataciones parciales más recientes parecen caracterizarse por ser de egresados que, de alguna manera, dieron prioridad a entrar a laborar en la misma Escuela. Aunque en cada caso se encuentran sus excepciones.

“No eran nombramientos continuos, sino que eran por tiempos específicos y cuando no había nada, pues no había nada”, indica el Docente-W.

- En los últimos años, parece que se hace un esfuerzo por abrir plazas a los profesores que tienen años de ser interinos.
- La contratación docente involucra no solo la docencia en sí misma, sino también la investigación y la acción social, al parecer sin priorizar alguna específicamente. Sin embargo, no parece haber alguna normativa que regule que se cumplan estos tres ejercicios.

“La contratación era para docencia, investigación y acción social. Aunque en acción social yo dejo mucho que desear (...), ese no es mi fuerte. Pero sí, se contratan las tres cosas de una vez a tiempo completo”, comenta el Docente-Q.

Según los datos recopilados, se evidencia un latente esfuerzo por mejorar los procesos de contratación de los docentes de la EEAA. Sin embargo, no se evidencia que

esa contratación requiera de algún tipo de formación docente o algún tipo de inducción, que les permitan a las personas que optan por un puesto docente conocer si realmente ser profesor es algo que deseen.

En apariencia, el proceso de contratación que han establecido recientemente demuestra estar muy determinado por privilegios a ciertas personas, que cuentan con algún tipo de características deseables bajo el perfil docente que la Dirección de la Escuela ha ido estableciendo. O bien, podría tratarse de un proceso que atiende privilegios y que da prestigio: «Ser contratado como docente en la UCR es símbolo de prestigio». Esto, al parecer, por encima de la verdadera responsabilidad de un docente universitario.

A partir de los datos recopilados, se podría suponer que las contrataciones docentes aparentemente no buscan profesionales con cualidades que les permitan desarrollarse en los tres pilares de la estructura académica: la docencia, la investigación y la acción social (Arias, Francis y Marín, 2012). Según el Director-EEAA, la Escuela requiere de profesionales que sean muy buenos en una de estas áreas y tengan niveles aceptables en las demás. Sin embargo, esta visión estratégica podría estar generando repercusiones negativas no solo en el cuerpo docente, sino también en la calidad de este y en la calidad de la formación académica del estudiantado, ya que “toda acción pedagógica universitaria demanda vincular la construcción de conocimiento con la realidad del país y del mundo, con la articulación de actividades interdisciplinarias y transdisciplinarias que reconozcan y promuevan la universalidad del saber” (Arias, Francis y Marín: 2012, p.54).

Es importante mencionar que esto podría reforzar la latente necesidad de contar con un programa permanente, orientado a la formación de los docentes de la unidad académica, que les permita fortalecer las debilidades que en ese punto se identifican. A pesar de haber iniciado un programa de formación docente con apoyo del DEDUN, este no tuvo continuidad.

Asimismo, esto podría decantar en la representación de algunos sobre el ser docente de manera directa, puesto que aparentemente algunos no están tan interesados

en representarse como docentes universitarios, sino como profesionales expertos y muy bien formados en un área disciplinar.

Adicionalmente, se revisa la posible interrelación entre el tiempo que pasó desde el momento de la contratación como profesores y los cursos de formación docente en los que cada uno ha participado, con el fin de identificar si para ellos estos cursos significó un cambio positivo o negativo dentro de su práctica docente.

- Al parecer es común que los docentes contratados en la EEAA laboren como profesores por años sin haber recibido ningún tipo de formación docente previa o temprana. El Director-EEAA menciona que en el curso de Docencia Universitaria “le dan prioridad a los que están en propiedad. Y después, los espacios que quedan se lo dan a los que tienen más de un año de dar clases. O sea, quiere decir que usted por un año da palos de ciego en docencia”. En relación con esto, el participante Comisión-C asegura que “los interinos nunca pueden hacer el curso”, “y son los que más lo piden”, agrega el Docente-K.
- Al parecer, se les ofrece más oportunidades de formación docente a los profesores que están en algún programa de becas, especialmente a los que tienen posgrados y entran en propiedad. Como exbecario, el docente “tiene que formalizar su regreso y uno de los requisitos es hacer el examen de didáctica. En eso sí han existido las políticas correctas, (...) casi que los están obligando haciéndoles un curso solo para exbecarios; pero fuera de eso, es complicadísimo”, menciona el sujeto Comisión-B.
- Muchos de los participantes recibieron su primer capacitación docente hace menos de tres años, es decir, laboraron como docente más, o mucho más, de la mitad del tiempo de haber sido contratado. “Voy para 13 años de ser docente, (...) recibí la capacitación hace como tres años”, indica el Docente-F. Solamente tres participantes mencionan que su caso fue contrario, estos son los dos profesores

que pertenecen a la primera generación y uno de la segunda generación. “Yo hice el curso de didáctica como a los dos años de haber entrado”, menciona el Docente-W; coincidiendo con el Docente-Z.

- Los docentes que recibieron el curso de Didáctica Universitaria hace muchos años, no recuerdan mucho su contenido. Sin dejar de mencionar que al parecer las temáticas y contenidos desarrollados a lo largo del tiempo han variado, por lo que, a pesar de que la mayoría ha llevado el curso, no manejan la misma información.

A criterio del Director-EEAA, los profesores no reciben ningún tipo de capacitación docente al ser contratado. Agrega que “la inducción para el personal docente que tiene la universidad no existe”. Por tanto, la inducción o capacitación docente no es algo que exista culturalmente ni en la institución ni en la unidad académica. Sin embargo, menciona que los esfuerzos que hacen a partir de su nombramiento incluyen una inducción administrativa y una inducción acerca de algunos temas referentes a la docencia esperada por parte de los profesores contratados. Considera además, que estos son esfuerzos que no sabe si permanecerán como parte de la cultura de la Escuela.

Respecto de la inducción acerca de temas referentes a la docencia, es el mismo Director quien busca un espacio para reunirse con el profesor contratado y tocar temas como: “Qué es la Escuela, cuál es su visión, cómo damos clases, en qué parte de la malla curricular está el curso (...) y se revisa el programa, es más, le mandamos el programa por correo para que lo traiga ya visto y que me cuente qué piensa hacer (...). Porque la mayoría son de aquí, tienen una noción”, agrega el Director-EEAA.

En concordancia con todo lo expuesto, la Comisión de Docencia afirma que no existe ninguna capacitación docente en el momento en que se contrata un profesor en la Escuela. Pero agrega que actualmente están trabajando en un tipo de manual introductorio para el docente como parte del plan de mejora, para el 2020. Sin embargo, al parecer, ese manual toca temas administrativos mayoritariamente, según lo comentado por el Docente-K.

Por último, agrega que cada semestre tienen una reunión de profesores donde se repasan temas curriculares para que puedan coordinar los contenidos de los cursos, las actividades extracurriculares, las giras, los proyectos, entre otros. A esta actividad la totalidad de docentes participan llamándola “coordinación de docencia”, comenta el sujeto Comisión-B.

Lo anterior, se refuerza lo mencionado con anterioridad donde se identifica que el proceso de contratación de un profesor aparentemente no involucra ningún tipo de formación docente y, tampoco, se genera un espacio de capacitación docente para las personas que inician ese proceso de contratación impartiendo cursos en sedes regionales o bien, compartiendo cursos con otros profesores.

Esto evidencia que la concepción de herencia en las construcciones mentales (Pozo et al., 2006), está arraigada en lo operativo de la Escuela a nivel docente. Es decir, al parecer creen que cada profesor es capaz de ser docente universitario a partir de la experiencia adquirida durante su formación académica, replicando lo que vieron de sus propios profesores o, en este caso, de sus compañeros docentes. Sin identificar si eso que replican sea positivo o negativo, sea por parte de la Escuela o por ellos mismos.

Ahora bien, sobre las pocas capacitaciones recibidas, esa formación debería reflejar una mejora en la práctica docente de los profesores. Sin embargo, las reacciones recibidas sobre las capacitaciones identificadas evidencian aspectos interesantes de mencionar.

Las reacciones recibidas por los profesores que han tenido capacitación docente a través del curso de Docencia Universitaria, son las siguientes:

- Tanto el Docente-X como el Docente-D reconocen que luego de recibir la capacitación aplicaron lo aprendido en una de las asignaturas, pero no le dieron continuidad, al no aplicar este conocimiento didáctico en otros cursos o mantener

las estrategias nuevas en el mismo curso diseñado; aunque intentan justificar esto con diversos motivos que, al parecer, salen de su control como docentes. Sobre este tema, el sujeto Comisión-B afirma que la intención y puesta en práctica de lo aprendido en el curso dependerá del interés de cada profesor.

- Algunos participantes rescatan contenidos prácticos del curso que llevaron como: la modulación de la voz, cómo iniciar o cerrar una clase, hacer uso de herramientas didácticas tecnológicas y la importancia de la actualización de contenidos. “Aprendí cosillas, cosas sobre la voz, dinámicas que se pueden hacer (...), empezar la siguiente clase tal vez haciendo una recapitulación de lo que se vio en la clase anterior”, explica el Docente-X.
- Solamente el Docente-W y el Docente-Z mencionan que en el curso obtuvieron conocimiento importante sobre el correcto diseño de los instrumentos de evaluación escrita, desde la redacción de preguntas, hasta la asignación de puntos y tiempo destinado para la prueba. Además, se abordaron los lineamientos básicos para la evaluaciones de asignaciones grupales. En fin, el sistema de evaluación sumativa y cómo distribuir los valores porcentuales según el tipo de curso.

Por su parte, el Docente-Z menciona que para él fue relevante comprender la importancia de mantener al estudiante informado sobre los aspectos no solo académicos sino también administrativos del curso.

- El Docente-Q menciona: “El curso habla de cosas tan abstractas que yo no puedo concretizar en mi práctica. Por ejemplo, se satanizan demasiado las clases magistrales”. Este docente hace una crítica directa al curso donde se les insta a trabajar con metodologías dinámicas y distintas a la clase magistral, pero no les enseñan cuáles son las ideales según los contenidos y tipo de curso o cómo se aplican esos nuevos métodos o estrategias. Además, no se puede dejar de lado el vacío que hay en cuanto a la evaluación asertiva de las mismas, no solo en lo académico sino también en su efectividad.

“Se habla mucho de que las clases magistrales son malas y que hay que tener nuevos esquemas, pero yo no sé cuáles son esos esquemas ni sé cómo se aplican ni sé si son buenos (...). Yo trato de agarrar las pocas cosas con pinzas (...) y verlas en clase, pero realmente no siento que me haya aportado gran cosa”, agrega el Docente-Q.

En cuanto al programa de Formación Docente del 2016, no reconocen haber logrado un alto aprovechamiento de la capacitación. Sin embargo, mencionan algunos aspectos que sí marcaron una diferencia en su percepción de la docencia.

- El Docente-X menciona que lo que recuerda fue que se debe “enseñar a aprender, (...) pero este concepto lo identifiqué de mi experiencia en la maestría, donde los profesores se enfocaban en dar herramientas, (...) seguramente fue por eso que me gustó”.
- “Nos enseñaron las maneras cómo aprenden los estudiantes (...), además a identificar cómo los estudiantes están entendiendo la materia” mencionó el Docente-K. Más adelante, en la entrevista agrega “pensábamos que nos iban a enseñar cómo hacer evaluaciones más enfocadas en medir si ellos realmente entendieron la materia en vez de las típicas evaluaciones de pregunta-respuesta (...). Eso era lo que queríamos (...). En la parte de formación docente es una debilidad”.

Asimismo, desde la dirección hay una percepción de mejora en los profesores que participaron en el programa de Formación Docente: “Sí se nota el cambio y se notan las técnicas, en el otro no tanto”, refiriéndose al curso de Didáctica Universitaria. “El otro curso es como un requisito para entrar en propiedad”, agrega. Según la percepción desde la dirección, este programa permitió que algunos profesores incursionaran en la implementación de estrategias didácticas distintas a la magistral, aunque esto no signifique que todo el curso se imparta de manera innovadora, sino más bien son estrategias didácticas o evaluativas distintas para un tema o contenido específico.

Sin embargo, el Director-EEAA menciona que “cuando la gente lleva el curso de Didáctica Universitaria ya tiene cinco años de dar clases, ya el daño está hecho; ya tuvo que ver cómo se la jugaba solo. Y cuando nosotros hemos hecho esa formación [Programa de Formación Docente] (...) ya el daño estaba hecho; habían unos nuevos y que empezaron con eso, excelente; pero la mayoría ya teníamos rato de estar dando [clases]”.

Se podría suponer que los esfuerzos de capacitación docente han generado resultados positivos en diferentes medidas. Aunque, al parecer, no todos esos resultados fueron duraderos y no todos fueron efectivos, posiblemente por la falta de continuidad que se tuvo en el programa de capacitación que iniciaron en el 2016. Aunado a esto, es posible que se sume una creencia de docencia estática; es decir, puede haber una representación de docencia como un contenido único y no dinámico, cuyo conocimiento se alcanza en una única capacitación o en pocas capacitaciones, y esto es suficiente para ser docentes universitarios.

Además, mucha de la información que se obtuvo, en apariencia, se convirtió en solo eso, no en un conocimiento significativo que lograra provocar un cambio efectivo en la práctica de los docentes. Como se mencionó anteriormente, el docente involucra en los procesos formativos su conocimiento, su manera de pensar y sus propias representaciones mentales, por lo que es común que no siempre coincida lo que el docente conoce sobre docencia con lo que hace en su práctica docente (Banguero, 2013).

Para lograr identificar esas disonancias entre lo que se sabe, se cree y se hace, se requiere de una meta-representación, es decir, una representación de nuestras representaciones (Pozo et al., 2006), en este caso, para lograr comprender qué es lo que se construyó en la mente de los docentes.

Entre los datos obtenidos, es interesante que el área en donde los docentes tienen mayor consciencia entre lo que saben y hacen, parece ser en la parte evaluativa y reconocen necesitar mayor capacitación para lograr diseñar evaluaciones efectivas para garantizar un aprendizaje significativo.

Finalmente, se indaga sobre la experiencia del docente durante su práctica que les haya generado una sensación de arrepentimiento. Esto, con la finalidad de identificar aspectos claves que evidencien las representaciones mentales que tienen sobre la docencia y sobre la práctica docente. A continuación, se presentan las principales reacciones de los participantes.

La primera reacción del Docente-W es negar tener algo de que arrepentirse como docente. Sin embargo, menciona que tuvo una experiencia negativa con un grupo particular, quienes no reconocían su posición como estudiantes y la del profesor como docente, faltando no solo al respeto sino también al cumplimiento de sus obligaciones y a la disciplina que la formación académica amerita. Sin embargo, al parecer los eventos no se repitieron con el mismo grupo en el siguiente curso que les impartió. Atribuye el origen del conflicto a una decisión administrativa mal tomada.

“Es muy feo decir que uno se arrepiente de dar clases a un grupo, pero sí tuve un caso. Yo me arrepentí de haber dado un curso a un grupo de maestría (...). Entonces, podría decir que ese fue un grupo que si me dijeran que lo vuelva a dar, diría que no (...). No con la misma metodología, porque pienso que el principal daño fue el cómo se hizo. (...) Fue una mala experiencia”, expresa el Docente-W.

Similar al caso anterior, el Docente-D no reconoce ningún episodio del que se arrepienta como docente. Los casos que menciona se refieren a actitudes o reacciones negativas por parte de los estudiantes en alguna de sus clases, pero que, según el docente, supo sobrellevar sin dificultad y en total control de sus facultades.

“Nunca me he lamentado de no repetir algún método. Tal vez, mejorar y considerar los grupos. Yo aprendí que todos los grupos están conformados por personas muy distintas, aunque uno mantenga el mismo esquema de contenidos. Aprendí que el curso se imparte diferente dependiendo de la

población que tenga uno al frente. No se puede calcar, no se puede utilizar el mismo método aunque se trate de una misma materia con diferentes grupos. Se tienen que ir adaptando”, comenta el Docente-D.

Por su parte, el Docente-X menciona que tuvo una experiencia negativa con un curso, cuando impartió una clase reproduciendo lo que él mismo critica que es dar una clase magistral teórica. El profesor en mención reconoce que su propia percepción se relaciona con el rechazo que tiene a este tipo de estrategias.

“Ya a los 40 minutos de clases yo no creía en lo que estaba diciendo, o sea, yo mismo le decía a los estudiantes: «No, no... esto está muy teórico. La verdad es que esto no les va a servir para nada», y aun así di dos horas (...). Yo mismo estaba incómodo (...). «Estoy gastando tiempo yo y estoy haciendo gastar el tiempo a esta gente», y eso no sirve”, menciona el Docente-X.

Para el Docente-F el episodio se trató de una experiencia en particular con una estudiante, quien al parecer tiene problemas particulares en su rendimiento académico en general. Este percance terminó en una apelación formal a la nota obtenida en el curso, la cual fue elevada a instancias administrativas. En consecuencia, se entiende que la experiencia negativa fue el tener un procedimiento de revisión reglamentaria en el desempeño como docente, a pesar de que el caso no pasó a más. El docente involucrado menciona que sabe que no es culpable de la situación, y agrega “quizás debería aprender a cómo identificarlos a tiempo, para tomar alguna medida precautoria”, aunque menciona que no se han repetido casos similares.

Además, agrega que tuvo una mala experiencia con el diseño de un examen, debido a sus “grandes ganas o [sic] obsesión por enseñarles”. Fue el caso cuando los estudiantes duraron seis horas resolviendo un examen y, a pesar de que no lo volvió a repetir, lo consideró en su momento “inmoral” o “inhumano”. Sin embargo, al parecer no fue la única vez que diseñó un examen con un mal cálculo de la duración para su realización.

Para el Docente-K, también una evaluación mal diseñada es un tema del que se arrepiente como docente; refiriéndose a un examen que no le permitió ser imparcial en la evaluación de los conocimientos con todo los estudiantes.

En el caso del Docente-Z, este se refiere a un episodio donde él discutió con un estudiante a tal nivel que llegaron a levantar la voz frente al resto de la clase.

“Ese día yo estaba tan molesto porque no lo debí ni siquiera [sic] permitido. Entonces, a partir de ahí, siempre pongo las reglas de la clase desde el primer día”, y agrega: “fue que en el momento no supe cómo controlarlo”, afirma el Docente-Z.

Por último, solamente el Docente-Q reconoce tener varios episodios de los que se arrepiente como docente, citando experiencias que van desde el recurso didáctico utilizado en sus primeros cursos impartidos, hasta el diseño de evaluaciones extensas o en la cantidad de asignaciones, lo que no le permitían ser revisadas eficientemente y por tanto se atrasaba en la devolución de los resultados. Al respecto añade: “Me arrepiento de haber seguido las normas preestablecidas que tiene la Escuela”, refiriéndose a lineamientos docentes obsoletos en contenido y forma.

Todos los participantes afirman que cada una de sus experiencias les permitió aprender cómo corregir o modificar sus acciones como docentes.

Según la información obtenida, se identifica que las acciones cometidas por algunos de los participantes, fueron reconocidas como decisiones erróneas tomadas en su práctica docente, pero que surgieron debido a la poca capacitación docente que han recibido en temas relacionados con evaluación de los aprendizajes y estrategias didácticas.

Sin embargo, la mayoría de los participantes mostraron rechazo de la idea de tener que reconocer algún episodio del que se arrepientan como docentes. Al parecer, relacionan el arrepentimiento como algo que los podría catalogar como malos docentes.

En consecuencia, es interesante notar que la mayoría de ellos parecen identificar como episodios de los que se arrepienten, aquellos en donde se evidencia el comportamiento inapropiado de uno o varios estudiantes; es decir, no necesariamente fueron escenas protagonizadas por ellos como docentes, sino que solo se vieron inmersos en ella. Aunque para Zabalza (2003), un docente universitario debe ser capaz de actuar o comportarse de manera efectiva tanto en los procesos técnicos o profesionales como en los sociales.

Esta relación entre el arrepentimiento y el ser catalogado como un mal docente, podría tratarse de una teoría implícita que se fue creando, tal vez de manera inconsciente, durante su vida (Pozo, 2001) y, por tanto, esas representaciones mentales dictan muchas de las acciones y reacciones de los docentes al estar profundamente arraigadas.

Para Pozo (2001), se trata de una herencia cultural que podría estar permeando la respuesta de los docentes, al no reconocer errores cometidos para evitar que se les etiquete como docentes ineficientes en su propia práctica.

### **4.3. Estudio de la práctica docente del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Luego de conocer el contexto formativo de la Escuela y de identificar el contexto docente de los participantes, se continúa con el análisis de la práctica docente. Es decir, se analiza la acción formadora y mediadora del profesor tendiente a crear o fomentar contenidos de saberes específicos en el estudiantado.

En este apartado se indaga sobre la planificación didáctica que realiza el profesorado, la implementación de la misma, las interrelaciones de los participantes y la interpretación que consideran que tienen los estudiantes sobre el tema.

#### 4.3.1. Sobre la planificación didáctica de los docentes

La planificación didáctica es la forma en que el profesor organiza sus prácticas docentes, su intención o no de construir ambientes para su clase, entre otros. En este caso, se recopila información para analizar cómo es la planificación que hace el profesorado de sus clases en particular y en sus cursos, en general. Sumado a esto, se consulta sobre si contemplan o no eventualidades como parte de su planificación, la preparación del ambiente como factor que fomente el aprendizaje y, por último, si consideran o no que su forma de evaluar es acorde con la planificación que hacen en lo referente a los contenidos, objetivos y estrategias didácticas del curso.

En primer lugar, se parte de la aseveración unánime de que los docentes entrevistados de la EEAA planifican sus clases. Bajo su propia construcción del significado del término, los miembros de la Comisión de Docencia entrevistados coinciden diciendo que bajo su percepción en particular, la mayoría de los docentes de la Escuela planifica. Para ellos la planificación es estructurar, llegar preparado a la clase, hacer un cronograma, programar giras y actividades dentro del aula. Sobre el tema, el participante Comisión-U comenta:

“Siempre se busca que los contenidos estén enmarcados en los objetivos del curso y desarrollar diferentes actividades para que se vayan cumpliendo. Entonces, yo creo que en eso sí hacemos la tarea (...). Tal vez el resultado final puede ser que no sea el esperado (...) por la forma de impartir las lecciones el docente, o porque también se ve reflejado, de una u otra manera, en las evaluaciones. Pero sí, un gran porcentaje, o casi la mayoría, sí realiza ese ejercicio”.

Por su lado, el Director-EEAA agrega que, según su percepción, “hay profesores que planifican totalmente, usted ve toda una planificación que hacen para el curso y se nota que planifican todo y que incluso tienen un guión para cada lección”; sin embargo,

agrega: “Tenemos profesores que no planifican del todo, tenemos profesores de los que los estudiantes se quejan que tuvieron la misma clase dos veces, porque el profesor no se acordaba de que ya lo había visto y da lo mismo”. En cuanto a los docentes que no planifican, el Director-EEAA se refiere a profesores que no son parte de este estudio, ya que corresponden a docentes que son comúnmente mal evaluados y, por tanto, no cumplen con los criterios de inclusión de los sujetos.

Sobre este concepto de planificación, algunos miembros de la Comisión de Docencia que participaron mencionan que para ellos esta incluye el diseño del cronograma de curso, el contenido que se va a abordar en cada clase y la propuesta de actividades académicas especiales, a lo que el participante Comisión-C agrega: “Si eso no es planificar, entonces ninguno planifica”. Es decir, aparentemente no se tiene un conocimiento profundo sobre el tema.

Se evidencia que los participantes de este estudio parecen tener claro que la planificación es parte de sus responsabilidades como docentes. Para Zabalza (2003), la planificación es parte de los elementos básicos que caracterizan una docencia de calidad.

Con el fin de aclarar la concepción que tienen sobre la planificación, se les consulta sobre la forma en que lo hacen y el tiempo de anticipación que usan para efectuarla. En relación con esto se obtienen distintas respuestas por parte de los docentes entrevistados:

- Los docentes se refieren a planificación como la elaboración del cronograma del curso, mayoritariamente. “Yo casi siempre empiezo el semestre con las clases planificadas”, afirma el Docente-X.
- Aunado a lo anterior, mencionan que la planificación previa que tienen de los cursos se debe a que son cursos que han dado muchas veces. Por tanto, al parecer su planificación corresponde a repasar días antes el contenido que deben

desarrollar. Sobre esto, el Docente-W comenta: “Después de tantos años de dar los mismos cursos, yo me los sé de memoria; entonces, la planificación ya está hecha (...). Yo sé perfectamente qué se hace en una clase, cuál es la materia que toca en el día (...). En cada sesión pongo lo que voy a ver, el material que voy a utilizar y las prácticas que voy a hacer, yo ya tengo las presentaciones de todos los temas y tengo las prácticas de todos los temas”.

- En cuanto a los objetivos, mencionan que respetan los establecidos en el programa, o por tema. Por lo que no todos ven necesario establecer objetivos por clase impartida en los cursos que tienen asignados actualmente, esto se comprobó durante las observaciones donde ningún profesor demostró tener como costumbre el establecer objetivos para cada clase impartida.
- A través de las observaciones realizadas, se percibe que muchos docentes usan presentaciones diseñadas hace mucho tiempo atrás, y aunque muchos de ellos consideran esto como una mala práctica, afirman que se dedican a hacer algunos cambios en las presentaciones antes de iniciar el curso lectivo.

En cuanto a la forma en que hacen la planificación de cada sesión, los docentes mencionan que repasan la clase antes de “impartirla” o, bien, actualizan los contenidos según posibles temas de interés mencionados por los estudiantes en clases anteriores.

- Cuando se refieren al contenido propio de cada sesión mencionan que lo actualizan o modifica días antes. “Yo siempre estoy buscando nuevos casos, buscando nuevas experiencias y siempre cambio los exámenes, todos son distintos”, afirma el Docente-F.
- El Docente-W también afirma que cambia las evaluaciones y que las prácticas siempre se están actualizando. “Nunca repito exámenes”.

- En el caso del Docente-X, este agrega temas de interés solicitados por algún estudiante o a criterio personal, esto lo hace durante la semana, es decir, menos de siete días antes. En caso de retomar el tema en clase parte del hecho de que todos lo leyeron sin hacer una debida comprobación; si no se retoma, sigue con el tema previamente asignado. Adicionalmente, menciona que es común que altere el contenido del curso con temas que considera de interés o noticias recientes que considera importantes.
- El Docente-Z menciona que hace una actualización de los contenidos de cada clase con el fin de reforzar aspectos que notó como necesarios en el semestre anterior. Sin embargo, durante la entrevista mencionó: “Preparo clases y también llevo o trato, por lo menos, de llegar informado sobre lo que voy a decir”.
- “Reviso las presentaciones, les cambio ejercicios, incluso reviso noticias (...), entonces se las pongo en la presentación, básicamente, una semana antes”, menciona el Docente-K. A pesar de esto, agrega que no siempre le da tiempo de desarrollar todo lo que tiene preparado, o bien, prepara de más para que no le vaya a sobrar tiempo de clase.
- Por el contrario, el Docente-Q menciona que mide las clases según un estimado de tiempo, que no siempre es suficiente, y reparte la clase entre teoría de cada tema y ejercicios. La teoría la imparte de manera magistral.
- El Docente-D menciona que lo que varía es el grupo y que según este hace cambios en las clases: “Uno mide el alcance de los contenidos, qué explica y en qué nivel de profundidad”. Al parecer este docente determina el contenido según el tipo de grupo.

Con estos datos, se evidencia que el tipo de planificación que hacen los docentes de la EEAA, al parecer no contempla todos los factores pedagógicos necesarios que, para Artolozaga et al. (2012), tienen que ver con el diseño de la estructura de la estrategia,

donde se define la intención didáctica de las acciones de los docentes, así como la secuencia de las actividades que se proponen para cada clase que se “imparte”.

El conocimiento de los docentes de la EEAA parece ser básico y, por tanto, se reduce a la preparación del curso o de la clase según sus contenidos y su cronograma; y no a una estrategia pedagógica que defina objetivos específicos que dirigen la intención docente del profesor en busca de un aprendizaje significativo (Knight, 2006). Es decir, la planificación no se refiere solo al diseño de los instrumentos para la evaluación de los aprendizajes, ni a las acciones de los docentes previo a una clase que le garantice a él mismo el dominio de la materia. La planificación va más allá de la coordinación de actividades en un tiempo específico e incluso debe involucrar factores subjetivos determinados por un contexto (Colque, 2005).

Un tema de interés sobre el tipo de planificación que realizan los docentes es conocer si toman en cuenta contratiempos o eventualidades durante el curso, o bien, la clase impartida. Entre los contratiempos pueden estar una evaluación sorpresa, días feriados, suspensión de clases, convocatoria a huelgas (aunque no todos los profesores suspenden clases por esta razón), factores atmosféricos o temblores, problemas técnicos con el equipo didáctico tecnológico, desconexión de la fuente de energía o, incluso, suspensión de servicios básicos como agua y luz.

Según los datos recopilados, parece que no todos los docentes contemplan eventualidades en su planificación, pero entre ellos no tienen la misma reacción ante lo imprevisto. Por ejemplo, según lo comentado por el Docente-Z y el Docente-X, cada vez que hay un contratiempo en el curso, esto representa un problema para el profesor. A diferencia del Docente-D y el Docente-Q quienes dicen que no contemplan contratiempos pero se adaptan al cambio. De ellos, solamente el Docente-Q reconoce que debería contemplar eventualidades en su planificación.

Sobre los docentes que consideran, en sus palabras, “una catástrofe” cualquier eventualidad durante la clase, se les pide identificar las razones particulares a esta reacción. Para el Docente-X, al parecer se debe a un mal manejo del tiempo durante el desarrollo de la clase; mientras que para el Docente-Z, mantener el control y orden de los cursos asignados es importante, sin embargo, menciona que no hace una revisión de los feriados y cómo estos repercuten en la distribución de los contenidos del curso.

El Docente-F, por su lado, considera que sí contempla eventualidades en su planificación, sin embargo, durante la entrevista deja en evidencia que más que contemplar eventualidades reacciona a ellas. Por ejemplo, menciona que aunque se suspendan clases por directriz institucional, él como docente busca otros espacios para hacer la reposición de las clases suspendidas para que los estudiantes no pierdan el contenido del curso, haciéndoles ver la importancia de su educación. “Si va a pasar eso, entonces revisamos sus agendas para ver cuándo hacemos la reposición y tratamos de que nunca se pierda una clase”, agrega.

Ahora bien, los dos docentes que mencionan contemplar eventualidades en su planificación comentan lo siguiente: “Yo tengo una serie de temas que tengo que evaluar en el tiempo que tenemos. Pero siempre dejo algunas horas libres, por una eventualidad (...). Siempre dejo dentro de la planificación del curso unas 3-4 horas (...), si no pasa nada las uso en prácticas” comenta el Docente-W. Bajo este mismo esquema planifica el Docente-K, quien también considera contar con apoyos impresos para poder terminar la clase sin mayor problema en caso de no contar con electricidad.

Para Rodríguez (2010) y Zabalza (2003), hay capacidades que el docente desarrolla no solo con conocimiento teórico sino también con la práctica, como la capacidad de lidiar con contratiempos o eventualidades que se den a nivel interpersonal, técnico u otros; por lo que el docente debe tener capacidad de adaptación (Rodríguez, 2010; Zabalza, 2003) para no comprometer el objetivo de la lección.

Entonces, al no tener objetivos trazados en cada una de las clases, al parecer los docentes no han desarrollado la capacidad de adaptarse efectivamente a los contratiempos, incluso, parece que algunos ni siquiera los contempla dentro de la planificación de su cronograma de trabajo.

Moscoso y Hernández (2015) afirman que el docente universitario debe identificar los problemas, inquietudes y obstáculos que se presenten durante su práctica, haciendo un análisis constante previo, durante y después de cada clase, como proceso recursivo.

En cuanto a la preparación o construcción del ambiente adecuado para el aprendizaje de sus clases (Entendiéndose ambiente como el escenario o espacio tanto social como físico en el que los estudiantes interactúan con el medio y/o las personas que les rodean, incluyendo al profesor); se identifica que para los docentes entrevistados este tema es confuso y parece que tratan de interpretarlo como creen que deben. Sin embargo, se obtiene información relevante que de una u otra forma afecta el ambiente en el desarrollo de una clase.

- Se reconoce que las tres horas continuas son muy pesadas para una clase sin descanso. Por tanto, los docentes tratan de generar espacios con el fin de relajar un poco a los estudiantes, aunque esos espacios signifiquen abordar una temática nueva que requiere de su participación. Por otro lado, algunos docentes tratan de incorporar estrategias didácticas dinámicas para contrarrestar el cansancio y lograr mantener a los estudiantes enfocados, pero no siempre se logra porque consideran que no tienen tiempo suficiente.

“Esto de las noticias y los artículos yo los tengo a veces como un comodín, muchas veces si sé que la clase va a estar muy pesada no la veo al inicio (...) les digo que vamos a hacer un paréntesis y hablamos sobre esos materiales, incluso de forma más relajada, (...) 5-10min, después se retoma la clase. A veces se me extiende un poquito, ese es el problema”, comenta el Docente-X.

- Algunos docentes han logrado ajustar el espacio físico en el que se dan algunos cursos, modificándolo a un curso que se imparte en laboratorio para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos. Sin embargo, al parecer no todos han logrado o buscado hacer ese cambio.

“Como tengo tan poquito tiempo y hay que hacer tantos ejercicios prácticos, no me da tiempo de hacer algunas dinámicas (...). He logrado que todos mis cursos sean con computadora, porque antes no era así (...). Eso es un logro de hace unos años para acá. Digamos que ahí traté de arreglar el espacio físico”, comenta el Docente-F.

- A nivel de espacio físico, los participantes indican que cuentan con aulas tradicionales, cuyas características no siempre ayudan a un buen ambiente para la construcción de los conocimientos. Sin embargo, algunos docentes mencionan que solicitan aulas específicas para impartir sus lecciones, aquellas que cumplen con características que, a su parecer, contribuyen con el ambiente que desean tener (luz, ventilación, tamaño).

“Hay aulas que me gustan mucho, (...) yo siempre pido la 203, porque me parece que esa aula genera un espacio físico bueno para el estudiante, es un aula muy grande y ventilada (...). Yo siempre trato de pedir esa aula para que los estudiantes, a nivel de ambiente, se sientan bien”, menciona el Docente-W.

Otros docentes, optan por solicitar un aula más grande en otra unidad académica al menos para aplicar evaluaciones de forma más cómoda.

“En un curso tengo 43 estudiantes (...). A la una de la tarde esas aulas son muy calientes; les pega todo el sol (...). Es como estar en un sauna. Además, el aula es muy ajustada. (...) Por eso los exámenes los hago un sábado en un aula más grande, porque no se puede hacer un examen en esa aula”, comenta el Docente-K.

Entre lo evidenciado, parece ser que algunos docentes se esfuerzan por generar un espacio socialmente confiable y libre, haciendo uso de un léxico coloquial y permitiendo espacios para bromear con los estudiantes. “Trato de motivarlos siempre, o sea, trato de mantener viva la atención de todos”, menciona el Docente-F. Yo siempre les doy la oportunidad de conversar, de reírse si tienen que reír de algo, de salir si tienen que hacerlo”, agrega el Docente-W. Sin embargo, para este mismo docente, parte de este ambiente es dejarles en claro las normas de los cursos, qué está permitido y qué no lo está, todo con el fin de que ellos se sientan bien y cómodos.

Sobre la duración de las clases, el Docente-W parece ser el único profesor que les da un receso a los estudiantes antes de llegar a la mitad de la clase; aunque esto no signifique una compensación en cuanto a la duración total de la sesión.

En cuanto a la preparación del espacio físico, el Docente-Z menciona que procura llegar antes de la clase a revisar el espacio y propiciar que sea uno cómodo para los estudiantes, no solo en el mobiliario, sino en la temperatura e iluminación del mismo; aunque estas acciones no se observaron en las clases que fueron visitadas. El Director-EEAA comenta que la mayoría de los docentes se adaptan a lo que tienen, pero “hay profesores, que son pocos, que buscan cómo tener un espacio físico en mejores condiciones”.

Por último, el Director-EEAA menciona que, a su criterio, no todos los docentes preparan el ambiente para sus clases, pero la mayoría sí lo hace. Agrega: “Tenemos un grupo de profesores que yo diría que hacen ambientes inapropiados; o sea, tenemos profesores que todavía utilizan la estrategia del miedo (...). Llegan primer día de clase y están viendo quién se quedó dormido, quién se distrae, para pegarle la regañada del día y marcar la cancha (...). Todos los demás días los estudiantes pasan atentos con susto, escuchando”. Sin embargo, aclara que estos docentes son excepciones.

Aunado a lo anterior, el director comenta que son los profesores más jóvenes quienes tienen una visión diferente de la Escuela y han dejado de lado herencias que

consideran negativas y que han caracterizado a la unidad académica en años pasados: “La mayoría de los profesores generan un espacio adecuado, pero porque ahora la mayoría son jóvenes, son nuevos (...); una nueva Escuela (...). En otro lado les han ayudado a tener una visión diferente de lo que es la Escuela y ya no aceptan lo consanguíneo”. Asimismo, comenta que algunos docentes, pocos, utilizan recursos didácticos novedosos y atractivos para mejorar sus clases; este grupo no corresponde necesariamente a los profesores jóvenes.

Según los datos obtenidos, los profesores parecen hacer algunos esfuerzos por propiciar un ambiente positivo que motive al aprendizaje, donde algunos incluyen no solo los aspectos físicos sino también los sociales. Esto con el fin de generar espacios o escenarios que permitan la interacción de los estudiantes con el medio, entre ellos y con el mismo docente. Sin embargo, no se observan esfuerzos considerables durante la práctica del docente, especialmente, con respecto a la preparación del espacio físico.

Los docentes observados durante su práctica no parecen mostrar mayor interés en generar una preparación del espacio físico más allá del espacio áulico tradicional, con excepción de alguna adaptación mínima de la distribución del espacio con fines evaluativos, aunque esta no generara resultados positivos.

Dentro de lo observado, las aulas con las que cuenta la EEAA tienen las características básicas de los modelos de enseñanza tradicional. Están saturadas de mobiliario con el fin de albergar la mayor cantidad de estudiantes posibles, sin considerar las características pedagógicas de cada curso o factores de influencia como el horario en que se imparte el curso.

En cuanto a lo social, se observa que algunos docentes buscan fomentar una interacción social accesible con los estudiantes, aunque algunos de ellos temen perder su posición de autoridad como profesor, lo que podría generar cierta discrepancia en su proyección como docente.

Otros participantes, parecen que no se preocupan por generar empatía con sus estudiantes, es decir, no van más allá de proyectar interés por generar aprendizaje durante su clase. Esto último, fue evidente durante la primera observación, puesto que el docente estaba consciente de estar siendo observado; sin embargo, algunas de estas prácticas no se mantuvieron durante la segunda observación realizada; lo que podría mostrar la verdadera representación mental que los docentes tienen durante su práctica docente. Pozo (2001) menciona que las representaciones mentales como teorías implícitas se van creando desde el nacimiento, a veces inconscientemente, y son esas creencias las que rigen las acciones. Esta es la razón por la cual no siempre se hace lo que se piensa o lo que se conoce.

Sobre este tema, Biggs (2005) afirma que el docente puede intervenir en el contexto educativo de los estudiantes, a través del clima que puede crear mediante el tipo de interacción social formal e informal que tenga con los mismos. Este clima puede ser positivo o negativo, es decir, puede estimular o no los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Lowman, 2005).

Entre los datos obtenidos, algunos de los participantes demuestran una postura autoritaria sobre los estudiantes sea esta consciente o inconsciente, lo que podría provocar ansiedad en el estudiantado.

Por último, se investiga la opinión de los docentes entrevistados sobre la planificación de los cursos y su coherencia con la evaluación de los aprendizajes, donde la totalidad de los participantes afirman ser coherentes. Entre los comentarios realizados se encuentran los siguientes:

- Se menciona que los docentes que recibieron el curso de Didáctica Universitaria recientemente obtuvieron información de cómo deben ser diseñados y repartidos los contenidos del curso en una prueba escrita. De acuerdo con la información recibida, buscan balancear los contenidos en los exámenes. “Trato de balancear los

exámenes (...). Si los contenidos se explican con un 50% de teoría y un 50% de práctica, trato de hacer los exámenes con un balance, eso lo aprendí del curso de didáctica”, menciona el Docente-X.

- Afirman que la prueba de evaluación común en la EEAA es la prueba escrita, pruebas cortas y proyectos grupales. Al parecer el peso de cada una de ellas en la evaluación sumatoria depende de la percepción de cada docente. Por ejemplo, el Docente-X menciona: “Hago exámenes y *quices*. (...) Mi percepción o representación mental es que un curso se debe ganar de forma individual”. El Docente-F agrega: “Un examen es una forma de retar (...). Además, siempre estamos bajo exámenes, toda la vida, hasta cuando trabajás”.
- Al parecer, hay algunos docentes que parten de su propio criterio técnico o, bien, de su propia búsqueda de información afín para el diseño de sus evaluaciones, partiendo del hecho de que lo que existe no funciona o no se aplica para su objetivo evaluativo. A pesar de no haber obtenido buenos resultados, consideran que han hecho ajustes necesarios para que la evaluación que aplica actualmente funcione.

“Uno tiene que ser creativo hasta en el sistema de evaluar, dependiendo del curso que uno esté impartiendo (...). Me puse de manera autodidacta a buscar cómo se puede manejar esto y no es fácil (...). Entonces hice una mezcla entre proyectos creativos y evaluación un poco más convencional (...). Sí ha funcionado”, comenta el Docente-D.

- Entre los docentes se encuentran profesores que, en apariencia, son conscientes de lo que emocionalmente genera someterse a una evaluación y a la presión que los estudiantes tienen con el tiempo disponible para resolverlo. Por tanto, no creen en aumentar la presión en los estudiantes haciéndoles preguntas capciosas o, como ellos llaman, tramposas. Sobre este tema, el Docente-F comenta: “yo nunca les hago una trampa (...), yo en eso soy muy honesto; si vimos en clase A+B y

voy a hacer A+D se los digo. (...) Si yo voy a hacer algo más complejo, yo les insisto en más práctica”.

A esto se suma el Docente-K mencionando: “Me gusta que lo que les salga a ellos en un examen, sea de algo que hayamos visto, incluso, en la forma de resolverlo”. Este docente en particular, afirma que procura usar las prácticas previas para medir el nivel de dificultad versus el nivel de comprensión del grupo, ya que para este docente el objetivo de los cursos es que los estudiantes aprendan.

- En una línea similar a la anterior, se encuentran docentes que dicen que se preocupan por hacer las pruebas acordes con lo visto en clase, sin embargo, no creen en hacerlas exactamente igual. Para ellos es importante que el estudiante tenga que esforzarse de alguna manera en un examen, aunque no siempre están claros en que si esto está bien o no.

“Yo evalúo exactamente lo que veo. No evalúo otra cosa o de otra forma (...). Hay estudiantes que piensan que soy mucho más exigente en las evaluaciones, pero es porque ellos se acostumbran a que la práctica para examen sea exactamente igual al examen; entonces ellos esperan que uno nada más les cambie los números (...). Pero también creo que hay un pecado en ese sentido; tal vez no estoy reconociendo que tal vez sí pueden ser más difíciles”, explica el Docente-W.

“Yo me guío mucho no por los objetivos del curso, sino más bien por los temas que vimos. La evaluación del examen, siempre es similar a las prácticas de clase (...). Tal vez no sea tan coherente, pero siempre les meto algo extra a algún ejercicio en el examen, o sea, algo que no sea exactamente igual a la práctica, porque la idea no es que crean que sí hicieron la práctica, el examen va a ser igual. Pero sí trato de que sea muy similar”, comenta el Docente-Q.

Una vez más se evidencia la anuencia que tienen los docentes en temas didácticos y cómo tratan de cumplir con sus obligaciones de la mejor manera posible. Sin embargo,

también se evidencia que no todos cuentan con el conocimiento necesario para el diseño de instrumentos de evaluación efectivos, o bien, no conocen estrategias evaluativas distintas a las que tradicionalmente se han aplicado en la Escuela.

Además, como parte de las representaciones mentales de algunos de los docentes participantes, parece estar la concepción de que las evaluaciones deben representar un tipo de prueba, que verifique si el estudiante tiene o no la capacidad de demostrar que el aprendizaje adquirido es suficiente para resolver casos más complejos. Esto podría estar en contra del posicionamiento que admiten tener en cuanto a generar climas o ambientes positivos para el aprendizaje.

Sobre este tema, García (2004) demostró en su investigación que las representaciones mentales que tengan los docentes sobre los diferentes instrumentos de evaluación, intervienen en su manera de diseñarlos y evaluarlos, debido a las diferentes percepciones personales que han ido construyendo a partir de su experiencia.

#### **4.3.2. Sobre la implementación de la planificación de los docentes**

Una vez investigada la planificación que realizan los docentes, se procede al análisis de la puesta en práctica de esta, es decir, cómo el docente desarrolla la clase, cómo mantiene su intención didáctica, cómo reacciona ante los cambios.

Entre los temas de interés están las estrategias didácticas que utilizan los docentes, comprendiendo estrategia didáctica como el conjunto de actividades organizadas y planificadas por el profesor para facilitar el aprendizaje del estudiantado (Colque, 2005). Se les pide a las personas participantes explicar las estrategias que creen utilizar en sus clases, indiferentemente del curso que imparten. Entre las respuestas se extraen los siguientes datos:

- Al parecer la totalidad de los docentes de la EEAA usan las clases magistrales para impartir lecciones, como se ha venido demostrando a lo largo del análisis. Algunos docentes tienen el deseo de complementar esta estrategia con otras, otros no saben cómo hacerlo, algunos son conscientes de que se trata de un patrón heredado por sus respectivos profesores (sobretudo los docentes que tuvieron en la misma EEAA); otros creen que son necesarias para asegurar el aprendizaje de los estudiantes: “No los puedes dejar tan libres (...). Vos tenés que enseñarles por lo menos. Tal vez no hacer clases tan extensas, pero sí creo necesaria la clase magistral”, comenta el Docente-F.
- En cuanto a la modelación, no todos los docentes parecen tener claro de qué trata esta estrategia, aunque mencionan hacer uso de ella en sus clases. Principalmente, se refieren a la generación de modelos interpretando estos como la imitación de situaciones que demandan soluciones o respuestas por parte de estudiantes, lo que corresponde a estrategias distintas a la modelación, como lo es el estudio de caso o juego de roles.

“Para mí la modelación es cuantitativa, entonces yo presento casos en donde ellos tienen que modelar situaciones, y también les dejo investigaciones que tienen que hacer para modelar”, afirma el Docente-W.
- La demostración es una estrategia que parecen no conocer, aunque algunos dicen que la implementan. En su explicación, hacen referencia a lo que solicitan a los estudiantes que hagan como resultado de alguna asignación o investigación. Es decir, se refieren a un componente dentro de una estrategia de evaluación. “En algunos de los proyectos que ellos tienen que elaborar tienen que traer los resultados y demostrarlos”, comenta el Docente-W.
- Como se menciona en más de una ocasión, aparentemente, las giras académicas se han convertido en una de las estrategias didácticas que identifican a la unidad

académica. Sin embargo, al parecer no en todas las asignaciones están presentes por el tipo de curso al que corresponden, aunque esto es algo que muchos critican.

El Docente-K menciona que la decisión de hacer o no giras académicas depende de la cantidad de estudiantes que tenga el grupo y solamente uno de los participantes, comentó que por muchos años hizo giras académicas sin conocer la estrategia como tal, poniendo en duda si se logró o no el aprendizaje significativo, o, al menos, no de manera comprobable según comenta el Docente-Z.

- El juego de roles parece ser una estrategia que algunos de los docentes entrevistados disfrutaban desarrollar en sus clases y la mayoría de ellos tienen claro de qué trata la estrategia, aunque al parecer no todos la planifican sino que la usan de manera creativa e improvisada según la dinámica que se genere en el grupo. Sin embargo, algunos confunden esta estrategia con la simulación y otros reconocen que esta estrategia representa un problema en grupos conformados por muchos estudiantes.

“Siempre jugamos roles (...). Cuando yo le digo «si usted fuera tal...», entonces comenzamos a contar (...), todos se identifican y participan para finalmente resolver el problema (...). Siempre ellos jugando un rol, tal vez no se muevan de sus escritorios, no hay necesidad de tanto (...). Eso me ha gustado porque se meten a jugar y se identifican con lo que está pasando”, menciona el Docente-F.

- El panel de discusión lo mencionan algunos de los profesores, pero al parecer no es una estrategia que conozcan bien. Según lo que mencionan los docentes, lo desarrollan como parte del estudio de un caso o lo confunden con juego de roles.

“A veces utilizo el panel de discusión para un tema en particular (...). Hay gente que se opone y otra que está contenta, hay gente que dice que no se está haciendo nada y otra dice que no se sabe a quién le toca hacer las cosas. (...) A veces se me confunde un poquito (...), porque a veces hay un juego de roles

pero también se arma en conjunto con el panel de discusión”, expresa el Docente-D.

- Prácticamente todos los docentes participantes mencionan que usan la lluvia de ideas como estrategia didáctica. Sin embargo, solamente el Docente-Q describió la estrategia de manera correcta en su desarrollo, pero no en su objetivo estratégico en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

“La lluvia de ideas creo que la hago sin saber qué es. (...) Cuando vamos a ver un tema nuevo, al principio (...), vamos apuntando una serie de ideas y lo que trato de hacer es no decirles si está bien o mal, porque, por lo general, nunca están tan salido (...). Vamos juntando ideas para llegar al concepto que yo quiero decirles y al final construimos una definición (...). Entonces, ordeno y organizo las ideas para que al final expresen lo que yo quiero decir. En realidad, no la construimos”, explica el Docente-Q.

- Nuevamente, todos los docentes coinciden al mencionar que el estudio de casos es una estrategia didáctica que han utilizado en sus cursos, en algún momento. Sin embargo, una vez más, la noción de esta estrategia parece estar mezclada con otras estrategias didácticas, entre ellas el juego de roles o aprendizaje basado en proyectos. Entre la información recopilada, parece que algunos de los docentes les asignan casos a los estudiantes sin una guía clara o un tiempo prudencial establecido, dejándole a los estudiantes la responsabilidad completa en la resolución de los mismos, otros asignan casos para que los resuelvan de manera grupal; lo que convierte a la estrategia como una evaluativa.

“Les pongo casos específicos con preguntas específicas y ellos tienen que desarrollarlos”, comenta el Docente-Z.

“Les doy 5 casos (...) el primer mes de clases y tienen todo el semestre para resolverlos y los tienen presentar el último día de clases (...). Esto, les genera un estrés terrible”, menciona el Docente-W.

“Siempre hay estudios de casos, porque con los casos aprendemos (...). Dependiendo de qué tan atractivos se realicen los casos, ellos se identifican”, indica el Docente-F.

- El aprendizaje basado en proyectos, es otra de las estrategias recurrentes. Al parecer, es común que los cursos de la carrera tengan algún proyecto asignado dentro de su evaluación general. “Todos los cursos tienen un proyecto. Cada proyecto tiene etapas, tiene objetivos, tiene todo lo que se pretende en ese proyecto”, indica el Docente-W.
- Algunos de los profesores mencionan que implementan la estrategia de aprendizaje basado en problemas, sin embargo, lo que comentan sobre su implementación no corresponde a la estrategia didáctica en sí. Algunos de ellos, se refieren más a una asignación para obtener una evaluación sumatoria donde son los estudiantes quienes deben identificar y resolver un problema.

“Aprendizaje basado en problemas, sí. (...) Casi que en eso se fundamenta todo el curso, en la resolución de problemas. Entonces, siempre va a haber un problema y siempre va a haber una metodología para aplicarla a ese problema”, explica el Docente-W.

“Yo lo que les pongo es un diagnóstico. Entonces ellos hacen un diagnóstico de una empresa, y a eso, ellos hacen recomendaciones que deberían hacerse en esa empresa”, menciona el Docente-Z.

- El aprendizaje cooperativo no parece ser una estrategia que conozcan, al igual que el aprendizaje colaborativo. Aunque algunos de los participantes aseguran la implementación de alguna de ellas o ambas, lo que mencionan no corresponde a las estrategias, sino a trabajos grupales.

Para el Docente-D, los trabajos grupales incluso se pueden categorizar según el tipo de relaciones interpersonales que se generen, elevando así el nivel de

compromiso que tengan los integrantes: “Hago una diferencia entre lo que son los grupos y lo que son los equipos (...). En algunos cursos trabajo con equipos y les explico las interrelaciones; son más fuertes, hay compromisos en equipos. En los seminarios son grupos, porque no hay mayor compromiso que cumplir con el trabajo”, explica el Docente-D.

- Solamente uno de los participantes menciona que empezará a implementar la simulación dentro de sus estrategias didácticas. A pesar de asegurar haber realizado una prueba del método para comprobar los resultados académicos que se pueden generar, no parece haber evidencia del conocimiento que tiene de la estrategia como tal, sus objetivos, en qué consiste, cómo se organiza y cómo se evalúa; solamente menciona algunas ideas de cómo se implementaría.

“Ya hicimos la prueba con los estudiantes (...). Fue interesante haberlo hecho porque lo hicimos con exalumnos. El juego permite el aprendizaje, pero los estudiantes me recomendaron que ellos necesitaban más tiempo para tomar decisiones. Entonces, tomé la decisión de hacerlo a lo largo del semestre (...). Ya planeé cómo voy a hacer para que participen (...), se les va a dar un puntaje o se les va a evaluar más bien. Todavía no sé cómo lo voy a hacer”, comenta el Docente-Z.

La información anterior, evidencia que los docentes entrevistados de la EEAA no parecen contar con conocimiento suficiente en cuanto a estrategias didácticas, esto podría estar provocando problemas o dificultades en los procesos académicos en general.

Al hablar sobre calidad docente, Zabalza (2003) menciona que los docentes deben contar con conocimiento suficiente para tomar decisiones sobre los contenidos y las formas en que los presentan, con el fin de despertar y mantener el interés del estudiantado, así también deben tener conocimiento en el uso de diversos materiales de apoyo que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje; todo esto sin dejar de lado las metodologías didácticas.

Para Colque (2005), las estrategias didácticas no se reducen al estudio de los contenidos de un programa y la forma en que el docente los desarrolla, sino que en estas se involucra las relaciones sociales, la educación y la docencia, todas determinadas por un contexto específico.

Sobre este tema, algunos de los participantes parecían sentir la necesidad de comentar en cada estrategia mostrada a modo de referencia, como si tuviera que conocerlas todas por sus años de experiencia docente, y por esto parecían esforzarse por dar a entender que aplicaban la estrategia de alguna manera con lo que hacían. Muy pocos reconocieron abiertamente que no conocen muchas estrategias didácticas y solamente contaron qué hacían en sus clases. Esto podría referirse a que algunos docentes tienen una concepción arraigada que les dicta que como profesores universitarios deben tener noción técnica y teórica en todos los temas relacionados a su práctica, ya que de esto depende el ser juzgados como buenos o malos.

Piedra y Gutiérrez (2015), exponen que los docentes universitarios suelen seguir un modelo ideal de lo que creen que es la docencia, uno que han leído en los perfiles que las universidades establecen o bien un modelo que se ha ido construyendo a partir de opiniones, lecturas o creencias que se comparten.

En el tema de fortalezas como docentes, los profesores participantes reconocen que su principal fortaleza recae en su conocimiento o su experiencia. Lo anterior, evidencia su percepción sobre ellos mismos como profesionales que dan clases en la universidad; aunque esto no necesariamente refleja que se identifiquen como docentes, en específico.

Para los sujetos participantes, su éxito como profesores está ligado a su capacidad de llevar sus experiencias como profesionales al aula y dominar el área que está enseñando. Algunos participantes reconocen como sus fortalezas las siguientes: “El conocimiento, el dominio de los temas”, dice el Docente-D. “Saber lo que estoy haciendo”,

afirma el Docente-Q. “La experiencia que tengo porque les puedo contar cosas de la calle. Que muchas veces, tal vez en la academia cuesta porque se encierra aquí en una endogamia y no ve más allá” comenta el Docente-F. “La introducción de casos de la vida real en la clase, y ligarlos con conceptos y significados”, expresa el Docente-X.

Aparentemente, estos dos aspectos (su capacidad profesional y su experiencia) les permite acercar a los estudiantes a una realidad laboral aún cuando no han salido de las aulas. Sin embargo, algunos docentes entrevistados mencionaron que muchas veces prescinden de dar contenido establecido en el programa oficial del curso, para darles información de algún caso real, ya que consideran que con esa información los estudiantes aprenderían mucho más, según comentan.

No obstante, pocos participantes se refirieron a otros asuntos diferentes a los anteriores. Por ejemplo, el Docente-Z indica que él tiene una característica personal que es su fortaleza y la cataloga como una característica muy buena que le permite comunicarse con el estudiantado. Adicionalmente, añade: “Soy muy buen comunicador, creo que tengo una facilidad de comunicación”.

Por su parte, los sujetos Docente-W y Docente-K mencionan como fortaleza dos características de su práctica docente. El Docente-W considera que su tendencia a realizar muchas prácticas con los estudiantes es una fortaleza de su trabajo, agrega: “El curso es muy práctico y por eso creo que las prácticas son la principal fortaleza”. El Docente-K, por su parte, considera que su fortaleza es la paciencia y dedicación que tiene con los estudiantes y sus procesos de aprendizaje particulares: “Eso de sacarles la información poco a poco (...) y de demostrarles a ellos que sí saben cosas, a pesar de que sea la primera vez que llevan el curso”, expresa el Docente-K.

A partir de estos datos, se evidencia que los profesores entrevistados de la EEAA cumplen con la característica común que Piedra y Gutiérrez (2015) mencionan sobre los docentes universitarios: estos profesionales imparten lecciones en uno o varios temas

específicos, por tanto, su interés en la formación docente es tan bajo que esa carencia se evidencia en su práctica.

El conocimiento o la experticia de los profesionales en uno o varias áreas disciplinares no se traduce en una docencia de calidad necesariamente.

El perfil de un buen docente universitario no sólo toma en cuenta los saberes y capacidades propias de las disciplinas, sino que requiere un conocimiento pedagógico coherente con la naturaleza de la disciplina y con los perfiles profesionales que se aspira formar en las carreras universitarias.

(Arias, Francis y Marín, 2012, p.5).

Por último, se reconoce que en los docentes participantes al parecer existe un gran deseo por enseñar, y responden a este no sólo en el espacio áulico, sino que además intentan responder a las necesidades de los estudiantes con lo que tienen a disposición.

En cuanto a las debilidades que los docentes reconocen en su práctica, las personas participantes respondieron sobre lo que perciben como habilidades o capacidades de las que carecen o no creen dominar en su docencia. A continuación, se citan los aspectos que consideran como debilidad.

- Poco control del tiempo en el desarrollo de la clase. Al parecer se tiende a la extensión de alguna temática paralela perdiendo la atención e interés en la temática principal del curso. En consecuencia, no se logra completar el contenido del curso en el tiempo establecido. Algunos docentes dicen compensar esta debilidad ofreciendo centros de atención académica a los estudiantes que creen que lo requieren.

“A veces me pongo a hablar demasiado queriendo contarles casos (...) y puede ser que me disperse un poquito del tema central”, expresa el Docente-F.

“Mantener esa línea de pensamiento sin extender mucho con las preguntas anexas que hacen los estudiantes”, dice el Docente-X.

- Poca tolerancia cuando hay estudiantes que no captan la información al mismo ritmo que los demás compañeros. Algunos docentes parecen no lograr medir la receptividad del grupo y van al ritmo de los que avanzan rápido en la comprensión del tema, al parecer reconocen esto a pesar de ser conscientes de que no todos los estudiantes aprenden igual.

“Puedo tener paciencia, pero a veces no lo logro cuando un estudiante se me atrasa mucho. Cuando sé que le cuesta sí, pero me da lástima también con los otros que van adelantados y tengo que parar el laboratorio para atender a esa persona. Hay que balancear, (...) es que a veces cuesta porque por más que vayan igual no todos aprenden igual”, expresa el Docente-F.

- Poco conocimiento para el diseño asertivo y efectivo de los instrumentos de evaluación, incluyendo el diseño evaluativo de un curso donde la cantidad de contenidos es muy alto, según lo comentado. “El manejo del tiempo en las evaluaciones es difícil, a veces es mucha materia”, indica el Docente-W.
- Otra debilidad que dicen reconocer es la poca capacidad para captar la atención de los estudiantes y motivarlos en la participación activa de la clase. “A veces tengo estudiantes muy tímidos y a mí me gustaría como «inyectarlos». No sé cómo hacer para que se vuelvan más participativos, porque siempre son los mismos. Entonces, yo he tratado, pero no lo he logrado (...). A mí me gustaría como docente hacer una clase más participativa”, afirma el Docente-Z.
- Poca capacidad para separar sus intereses personales durante el desarrollo de la clase. Aunado a esto, algunos docentes parecen tener poca capacidad para controlar algunos de sus rasgos de personalidad durante su práctica docente. Por ejemplo: actitud defensiva, tono de voz imponente, entre otros.

“La forma enérgica de transmitir (...). A veces puedo decir cosas muy fuertes y la gente se hace para atrás (...) se queda confundida. «¿Está enojada o está explicando?» (...). De pronto, tal vez no pueda ser interpretado como yo quisiera”, menciona el Docente-D.

- Algunos participantes parecen tener problemas con establecer y respetar normas del curso en igualdad de condiciones, sin afectar o comprometer el requisito académico, incluyendo el contenido curricular y el cronograma establecido.

“A veces soy muy estricto, en otros momentos cedo con ciertas cosas y otras veces, cedo más de lo que debería (...). El problema es que ya por haberle dado oportunidad a alguien que tal vez se la merecía, otra persona aprovecha eso y usted sabe que no es cierto”, expresa el Docente-K.

- Carencia en capacitación docente que les permita desarrollar su práctica docente con seguridad de lo que hacen y cómo lo hacen. “Tengo inseguridad sobre cómo llegarle a los estudiantes, la parte social de la clase, el cómo me ven, cómo me perciben mientras les estoy enseñando, si les está llegando el mensaje”, dice el Docente-Q.

Es interesante notar que, en esta ocasión, los docentes sí se refirieron a las debilidades de su práctica docente, a diferencia de los que respondieron sobre las fortalezas que consideran tener como docentes.

Lucarelli (2004) menciona que los docentes universitarios que no cuentan con conocimientos específicos sobre la práctica de la enseñanza, no pueden dar respuestas adecuadas o fundamentadas a las diferentes problemáticas que enfrentan en las aulas. Tal vez, es esta la razón por la cual los docentes entrevistados han podido identificar más fácilmente sus debilidades como docentes.

Por último, se les consulta a los profesores participantes sobre el reconocimiento de problemas que han tenido o tienen durante el desarrollo de sus clases. Entre lo mencionado se refieren no solo a problemas directamente relacionados con su práctica docente, sino también a problemas que han generado algún tipo de impacto o contratiempo durante el desarrollo de la clase. La mayoría de estos puntos se observaron durante la práctica de los docentes, por lo que se consideran verídicos.

- Se mencionan problemas recurrentes con el equipo tecnológico a disposición. “Siempre es la misma cosa con el *video beam*. (...)nCuando hay exposiciones de grupo es un problema, porque la gente cambia las computadoras y entonces ya no funciona, termina siendo un problema”, indica el Docente-X.
- Algunos horarios de cursos se consideran inapropiados para las clases. Ciertos cursos se ubican en horas correspondientes al tiempo de almuerzo, otros inician muy temprano y al parecer no se considera el impacto que tiene la problemática nacional en cuanto a la congestión vehicular.

“Las clases son los miércoles, en San José, a las 7am (...). A esa hora es muy difícil que todo el mundo esté en clase”, indica el Docente-Q.

“Una clase que doy termina a las 12.50pm, a esa hora la gente tiene hambre (...). Además, entran a la 1pm a otra clase. Entonces, los últimos 50 minutos de clase, los estudiantes están en una lucha constante por mantener la atención y yo por captarla (...). Siento que eso no es un bueno para el proceso didáctico”, explica el Docente-X.

- Se considera que no todos los cursos tienen asignado una cantidad de horas adecuadas, para el desarrollo de los contenidos que se deben estudiar.

“Necesito balancear mejor el tiempo que tengo en el proceso de atención individualizada que cada estudiante necesita, porque no me alcanza. Creo que una solución son los centros, porque entonces terminamos el laboratorio y

«bueno, vamos a hacer un centro dentro de 15 días, el que quiera apuntarse venga», di los que están bien, no llegan (...). No me alcanzan las tres horas por semana, (...) siempre estoy tratando de ver qué invento para conseguir un poquito más de tiempo (...). Habiendo más tiempo yo les doy un poquito más práctica dirigida”, indica el Docente-F.

- Al parecer no cuentan con un buen plan de contingencia en caso de la ausencia prolongada de un docente por incapacidad u otro factor fuera de su control. Este es el único punto que no se comprobó durante las observaciones realizadas.

“El año pasado tuve un problema de salud, (...) en algunos cursos falté un mes a clases y después tuve que reponerlo. En otro una compañera me ayudó, pero a los estudiantes no les gustó, porque ellos como que se acostumbran a un profesor (...). Muchos me dijeron que no les había gustado el cambio del profesor, que era un cambio de marcha que no les había gustado y con otros tuve que tirarles la materia en carrera (...), dando dos clases por semana”, expresa el Docente-W.

- Aparentemente, se carece de conocimiento pedagógico que les ayude a enfrentar dificultades en el aprendizaje, establecer normas del curso, mantener el interés y disposición de los estudiantes durante la clase e incluso, saber cómo llamarles la atención a los estudiantes.

“A veces se ponen a hablar, pero no están hablando del partido de fútbol, están hablando del caso (...), pero me hacen ruido y atrasan al grupo (...). Sí logro mejorar esa atención personalizada, la manejo mejor de alguna manera (...). En esos momentos es cuando es muy útil la preparación en formación docente, para aprender técnicas que te puedan ayudar con ese manejo”, expresa el Docente-F.

“El hecho de que no entiendan lo que para mí a veces es fácil de entender (...) un ejercicio que no logro que ellos lo comprendan (...). Entonces, lo que hago es

cortar el ejercicio, separarlo en ideas (...). También, otro problema que lo indispone a uno es cuando un estudiante no tiene ganas de estar en clase, (...) a mí me cuesta llamarles la atención. (...) Me indispone un poco cuando trato de que ellos entiendan y que estén indiferentes”, expresa el Docente-K.

Aparentemente, no todos los profesores identifican tener problemas de peso durante su práctica docente y solamente identifican como eventos problemáticos algunos episodios incómodos que tuvieron con un estudiante o un grupo de estudiantes en particular. Es decir, parece que no identifican problemas que se generen a partir de su práctica o desarrollo de la clase en específico.

En cuanto a los profesores que consideran que el inicio del curso es muy temprano y que varios estudiantes llegan tarde por la congestión vehicular y el tránsito, comentan que esa situación afecta a los estudiantes sobretodo porque hacen evaluaciones en la hora de inicio; por tanto, los estudiantes que se atrasen voluntaria o involuntariamente pierden esa evaluación. Lo que podría interpretarse como una falta de interés en apoyar al estudiante en su proceso de formación académica.

Esa renuencia a aceptar tener problemas en su práctica docente, puede deberse a la necesidad de mantener una creencia socialmente compartida, donde posiblemente ser un docente competente es requisito para poder evaluarse a sí mismo o evaluar a otros que no son parte del grupo en cuestión (Van Dijk, 2000).

Cada uno de los puntos expuestos con anterioridad identifican aspectos en los que la unidad académica debe trabajar para mejorar. Teniendo presente que algunos son esfuerzos que los docentes deben hacer, mientras que otros son esfuerzos ligados a aspectos institucionales; como bien lo asegura Zabalza (2003), cuando comenta sobre los actores que determinan una docencia universitaria de calidad.

### 4.3.3. Sobre la interrelación de los participantes

Como parte del análisis de la práctica docente, se toman en consideración todas aquellas formas en que los participantes se relacionan, sean estos docentes, personal administrativo o estudiantes. Por lo que se analiza si los docentes hacen algún tipo de adaptación de su práctica considerando las particularidades de los estudiantes. Además, se indaga sobre la percepción docente acerca de su capacidad en la resolución de contratiempos durante su práctica, incluyendo la necesidad de recibir o no capacitación pedagógica. En cuanto a lo administrativo, se investiga la participación que tiene la Escuela a nivel evaluativo sobre la práctica de los docentes.

Según los datos recopilados, solamente el Docente-X afirma que no modifica ninguna estrategia didáctica empleada en sus clases, según el perfil de estudiantes que conforman al grupo.

Los demás participantes afirman reconocer la singularidad de los grupos, como lo menciona el Docente-F: “El grupo es un ser vivo (...) y se mueve diferente, tiene necesidades diferentes”. Sin embargo, aparentemente, hacer modificaciones en la práctica docente se refiere a cambios en el desarrollo de la clase, en específico, con la interacción que tienen con los estudiantes que conforman el grupo. Es decir, no necesariamente significa que usan otras estrategias didácticas para desarrollar la misma temática en grupos distintos. Por ejemplo, mencionan que:

- Dependiendo de la participación del grupo, la duración del abordaje de algunos temas cambia. O bien, dependiendo de la capacidad de los estudiantes en la comprensión de la materia, para lo cual, al parecer, el docente incrementa la cantidad de práctica o la reduce para cumplir con el tiempo de la clase. Esto puede significar que existan grupos que cubran más materia que otros. “Me enfoco más en un grupo si ese grupo tiene una dinámica viva diferente al otro” afirma el Docente-F.

- Los docentes están en la disposición de apoyar a los estudiantes particulares que no comprenden algún tema específico en la clase. Es decir, al parecer reconocen su sensibilidad en la identificación de necesidades particulares en los estudiantes que requieren más guía o apoyo por parte del docente. Entre esto está la aplicación de adecuaciones curriculares no significativas o de acceso.

“Sí, de darle más tiempo. Si le tengo que pasar las filminas, lo hago. Si me tengo que detener porque alguien me dice «profesor, no entendí eso», voy para atrás. Y me concentro en la persona que me dijo «no entendí» hasta que le pregunte si entendió y me diga que sí. Ya en ese momento, resuelvo y sigo. Pero si el estudiante me dice que no entiende algo, sí me detengo y ahí me quedo”, afirma el Docente-Z.

- Aparentemente, los docentes reconocen que no todos los grupos reaccionan igual a la misma manera de desarrollar una temática en particular, por lo que algunos utilizan referencias que sean de interés para el grupo en específico. “Pero eso lo improviso en el momento, no te digo que lo puedo planificar. Voy sintiendo al grupo”, menciona el Docente-F.
- El Docente-K señala que a pesar de estar consiente de las diferencias entre grupos o entre individuos, a nivel de planificación asume que todos son iguales.

“Casi siempre el estudiante que termina antes desordena a todo el grupo, entonces, lo que hago es que tengo preparado un ejercicio similar en la filmina siguiente (...). Y yo me voy con la persona que le está costando un poquito, a ver qué es lo que le está costando. Entonces, es como tratar de hacer una clase que es grupal un poco individualizada, porque hay gente que no comprende de la misma manera que los otros (...). Siempre trato de hacer eso, llevar algo más para que los que ya terminaron sigan ocupados y los que van atrás poder acomodarlos y que vayan todos al mismo ritmo”, comenta el Docente-K.

En contraposición, solamente el Docente-D expone que luego de dos o tres clases impartidas, puede identificar características en el grupo que lo llevan a tomar decisiones sobre la estrategia didáctica adecuada, que le permita lograr mantener el interés y la atención de ese grupo en particular, tomando en cuenta no solo el método, sino también el espacio físico y el ambiente. “Dependiendo del grupo, hay grupos en que uno puede manejar la clase con diapositiva (...), uno va midiendo eso en dos o tres lecciones. Pero hay otros grupos que se duermen sea o no interesante el tema, aunque a mí me parezca interesante. El método, el aula, el espacio físico no favorece”, señala el Docente-D.

Zabalza, Cid y Trillo (2014) afirman que el docente universitario debe atender una población heterogénea, estudiantes con diferentes edades, capacidades y experiencias, lo que le da responsabilidades distintas de las que tienen profesores en otros niveles académicos; esta complejidad dificulta la práctica del docente, sobre todo si este no cuenta con preparación pedagógica (Fonseca, y Aguaded, 2007).

Es precisamente la diversidad característica de los estudiantes universitarios lo que exige al docente sensibilidad y destreza pedagógica, que le permita adaptarse estratégicamente con el fin de propiciar el aprendizaje significativo. Si esto no se consigue, se pueden provocar resultados inadecuados en los procesos formativos de la unidad académica. Sobre este tema, Artolozaga et al. (2012) comentan que para una efectiva proyección pedagógica y buenas prácticas docentes, se necesita coherencia entre el momento histórico, las necesidades institucionales y las características del estudiantado, y para esto, se deben hacer revisiones constantes y permanentes, especialmente en la práctica docente.

Sobre la misma línea, se les consulta a los docentes si consideran haber recibido capacitaciones pedagógicas suficientes para abordar contratiempos durante sus clases. Todos, excepto uno, aseveran no haber recibido capacitaciones, o al menos no suficientes, que les ayude a resolver no solo contratiempos, sino también conflictos o problemas que

surgen durante las clases de manera impredecible o, incluso, predecible. Entre lo que comentaron se rescatan dos aspectos interesantes que fueron considerados como problemáticos por parte de los participantes:

- “Empezando por las características de los estudiantes, yo no hago una evaluación para saber las características de los estudiantes en un inicio (...) para saber cómo son”, comenta el Docente-X.
- El Docente-K señala que considera importante contar con capacitaciones que los guíen en cómo deben enfrentar situaciones sociales con los estudiantes; cómo reaccionar ante crisis emocionales, conflictos sociales o, incluso, rabietas; siendo ellos, muchas veces, el primer nivel de contención para los estudiantes. A esto se suman lo comentado por el Docente-W: “Yo creo que siempre hay cosas que sorprenden en la clase (...), hasta que se peleen entre ellos. Uno tiene que saber reaccionar (...). Una situación así no tiene que ver con lo didáctico (...), pero es parte de lo que sucede en una clase”.

El docente que afirmó haber recibido suficientes capacitaciones, al parecer, tiende a visualizar su práctica como una que no enfrenta problemas significativos, o bien, que como docente, se siente con la capacidad y experiencia suficiente para hacerle frente a cualquier contratiempo. Esto podría reforzar lo que se ha venido identificando como una de las representaciones mentales en los docentes de la EEAA, aquella en donde aceptar tener carencias, dificultades o problemas significa ser catalogados como malos docentes.

Para finalizar, se consulta sobre este tema al Director-EEAA, quien afirma que los docentes de la EEAA “no han recibido capacitaciones del todo”, y agrega: “los profesores de la UCR no estamos capacitados para ser profesores. Somos profesionales en nuestro campo aunque nos tocó ser profesores. Pero no estamos preparados como docentes y esa es la realidad. Hacemos lo que podemos (...). La idea que yo tengo sobre lo que es ser un buen profesor (...) es lo que recuerdo cuáles eran las buenas prácticas de mis profesores e intento reproducir eso. Y así es como yo soy docente, no nos han preparado”.

En una población tan heterogénea como lo es la comunidad estudiantil universitaria, el docente universitario necesita contar con formación docente que le permita, no solo tener conocimiento o preparación metodológica (Fonseca, y Aguaded, 2007), sino, además, conocimiento pedagógico coherente con la naturaleza de la disciplina que enseña, para así lograr contribuir con el perfil profesional que buscan en la unidad académica en la que labora (Arias, Francis y Marín, 2012; Lucarelli, 2004).

En este caso de estudio, se deja en evidencia no solo la carencia de capacitaciones o conocimiento formal pedagógico en los docentes, sino también el reconocimiento de los profesores participantes de esta carencia como una latente necesidad en la unidad académica.

Ante el reconocimiento de la carencia de capacitaciones docentes, se investiga si los docentes han identificado si esta les ha limitado en el desarrollo de estrategias didácticas, que consideran ideales para impartir sus lecciones de manera más dinámica o más efectiva. Sobre este tema los docentes mencionan lo siguiente:

- El Docente-F y el Docente-Q, mencionan que les gustaría conocer más sobre docencia universitaria y sobre las diferentes estrategias didácticas para comprenderlas y así adaptarlas a sus clases. Aunado a esto, específicamente, el Docente-Q es enfático mencionando que cualquier estrategia que incorpore en sus clases, debe ser una que cumpla con un objetivo de enseñanza y aprendizaje específico y debe estar alineada, de manera estratégica, al curso; sin dejar de lado que como docente debe conocer y dominar cada uno de los pasos por seguir para guiar el proceso y así, ser efectivo. Sobre esto comenta: “Me gustaría que sea algo muy atinado y concreto” y agrega “me gustaría saber qué funciona para este tipo de clases”, refiriéndose al tipo de curso que tiene asignado.
- El Docente-X comenta tener experiencias poco efectivas en el uso de herramientas tecnológicas para desarrollar contenido del curso en un aula tipo laboratorio.

Agrega: “No me sentí en la capacidad de dar esa clase, no supe cómo darla”. Sin embargo, al parecer ha tratado de adaptar su clase para que el uso del tiempo sea más eficiente, aunque los objetivos de esa sesión en particular, comúnmente, se ven afectados; y al parecer no tenga una noción correcta de las estrategias didácticas que desarrolla, según lo observado.

- El Docente-W y el Docente-F mencionan que les gustaría conocer todas las herramientas que ofrece la mediación virtual para mantener a los estudiantes pendientes del curso constantemente, o bien, contar con esta herramienta como un apoyo en caso de no poder presentarse a la clase por fuerza mayor.
- Al parecer, para el Docente-W saber que existe el aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica le resultó interesante, tanto que menciona que le gustaría aprender a usarlo, aunque al parecer no conoce de qué se trata o cuál es su objetivo. De forma similar, el Docente-K menciona que le interesaría aplicar la estrategia de modelación en alguno de sus cursos, afirma estar contemplando cómo hacerlo tomando en cuenta el nivel de conocimiento de los estudiantes.
- Según lo mencionado por el Docente-Z, la simulación es una de las estrategias en la que la EEAA ha estado incursionando. Sin embargo, al parecer solo se han concentrado en conocer cómo se desarrolla la herramienta, dejando de lado los aspectos didácticos y evaluativos; e incluso, no parece haber claridad en el aporte pedagógico que tendría esta estrategia a nivel de programa de curso.

A pesar de hacer mención sobre las estrategias didácticas implementadas por algunos docentes, no se tiene seguridad de que los mismos tengan conocimiento a priori, sobre lo que se busca pedagógicamente durante su aplicación: en qué consiste, cuál es el objetivo de estas y cómo se evalúa.

Asimismo, el Director-EEAA reconoce que el profesorado ha hecho solicitudes de capacitaciones específicas, para conocer alguna herramienta que complemente su práctica docente, por ejemplo, sobre el uso de algún recurso didáctico novedoso como los

drones y el GPS con fines académicos. Sin embargo, estas solicitudes involucran solamente al docente que la hace, incluso si se trata de algún curso de innovación; es decir, parece que no hay ninguna iniciativa que propicie o fortalezca la formación docente en la unidad académica.

Aunado a lo anterior, se indaga si se ha reconocido alguna necesidad específica de capacitación docente, es decir, si han identificado, como unidad académica, alguna área que requiera de capacitación para poder corregir o fortalecer la práctica de los docentes.

Sobre este tema, tanto el Director-EEAA como los participantes de la Comisión de Docencia entrevistados, afirman que las evaluaciones son un tema débil y ven necesario recibir capacitación sobre este tema. Sobre esto comentan que han visto “cosas tan disonantes como: la materia que ven es una, practican otra y en el examen hacen otra (...). Incluso algunos estudiantes llegan a apelar”, menciona el Director-EEAA. Por lo tanto, concuerdan en la necesidad de capacitar a los docentes para que puedan diseñar “evaluaciones enfocadas realmente a evaluar el conocimiento”, como lo menciona el Docente-K.

Además, creen importante darles capacitación a los docentes sobre el uso de los recursos didácticos disponibles, sobre todo en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación y cómo se pueden aprovechar de la mano de las estrategias didácticas adecuadas según el tipo de curso.

El participante Comisión-T considera que hace falta capacitación en temas de normativa y reglamento, es decir, explicar a los profesores los lineamientos que deben seguir, no solo a la hora de ejercer como docentes, sino también sobre el proceso de solicitud y uso de los recursos a disposición, incluyendo conocer la normativa para desarrollar proyectos de investigación o acción social, por ejemplo.

Por último, como Comisión concuerdan en que el éxito de las posibles capacitaciones, podría estar en ofrecerlas dentro de las propias instalaciones de la unidad académica, esto con el fin de “realmente minimizar esos posibles «peros» e intentar incentivar más la participación o la actualización en cosas de docencia que es muy importante”, concluye el sujeto Comisión-B.

Por último, se recopila información sobre el posible seguimiento o evaluación que los docentes reciben acerca de su práctica, específicamente, si es la unidad académica quien realiza algún tipo de esfuerzo para monitorear lo que sus profesores hacen en sus clases y cursos.

Sobre este tema, la totalidad de los participantes incluyendo al Director-EEAA y los participantes de la Comisión de Docencia, afirman que la evaluación docente que se realiza es la que administra el Centro de Evaluación Académica (en adelante CEA), quien cada semestre genera un cuestionario para la evaluación del desempeño docente, para que sean los estudiantes quienes evalúen tanto al curso como al profesor que lo imparte. El otro tipo de evaluación docente que han recibido es la que corresponde al requisito para avanzar en el Régimen Académico. Sin embargo, al parecer esta no tiene mayor influencia sobre la práctica de los docentes o sobre el curso que imparten.

En cuanto a la evaluación del CEA, al parecer el compromiso de la Escuela es asegurar que la misma sea aplicada en cada uno de los cursos y cada semestre, sin excepción. “Ese es el criterio para ver cómo van”, comenta el Director-EEAA.

Los resultados de esta evaluación son enviados a las direcciones académicas quienes deben socializarlos con cada profesor. En caso de que algún profesor salga mal evaluado, se hace una reunión para diseñar un plan remedial con el docente involucrado, según comenta el Director-EEAA.

Este plan remedial, aparentemente, se basa en una serie de sugerencias por parte de la Dirección de la Escuela, para que el profesor reciba alguna capacitación docente que le permita adquirir conocimiento sobre áreas de innovación, uso de tecnologías de la información o virtualización, por ejemplo. A pesar de esto, no todos los profesores atienden a las sugerencias. “Hay gente que sí está muy interesada en mejorar su práctica docente y hay gente que no lo está para nada”, comenta el Director-EEAA.

Asimismo, se menciona que la dirección ha empleado dos estrategias como parte de ese plan remedial. La primera es la movilidad de los docentes, es decir, se cambia el nombramiento de los profesores asignándoles cursos de los primeros niveles de carrera, por ejemplo. “Los profesores que tienen deficiencias, los pongo a dar otros cursos para que tengan que dar algo diferente”, comenta el Director-EEAA. La segunda consiste en compartir cursos donde “uno es muy bueno diseñando evaluaciones y el otro es muy bueno planificando(...). Entonces, uno aprende del otro (...). Así, la evaluación del profesor que estaba más alto se mantiene y la del que estaba más bajo se eleva”, según comenta el Director-EEAA.

Sin embargo, algunos docentes, especialmente de la primera generación, parecen mantener una posición intransigente sobre los cursos compartidos, pues consideran que otro docente puede interferir en su práctica y en la evaluación de la misma, según la entrevista al Director-EEAA.

En relación con los planes remediales, algunos miembros de la Comisión de Docencia mencionan, que las normativas institucionales no le permiten a la dirección tomar medidas más drásticas con este tipo de situaciones, por lo que consideran que no solo genera conflictos con el docente involucrado, sino también una pérdida de validez en la herramienta de evaluación del CEA, ya que los estudiantes que evalúan se desmotivan al no ver resultados positivos como consecuencia de esta. Esta desmotivación y pérdida de validez provocan que los estudiantes empiecen a evaluar de manera subjetiva o poco consciente los futuros cursos, ocasionando un efecto rebote negativo para la unidad académica.

Sobre este tema, el participante Comisión-N menciona que “un profesor puede debatir cualquier argumento, con el argumento de la libertad de cátedra (...). Lo que está regulado es que existe la libertad de cátedra, pero no cómo se ejerce la libertad de cátedra. Eso no existe”.

Asimismo, parece que la reacción ante una mala evaluación varía según el profesor, según lo comentado anteriormente. Sin embargo, destacan que los profesores reincidentes, aquellos que una y otra vez salen mal evaluados, achacan este resultado a un instrumento de evaluación que consideran estar mal diseñado; o bien, justifican la mala evaluación a situaciones que consideran están fuera de su control o su responsabilidad como docente, por ejemplo, una mala interpretación de sus intenciones docentes por parte de los estudiantes.

“Salen mal evaluados (...). Y son los mismos profesores de quienes los estudiantes reclaman (...). Cuando se analizan los reclamos que hacen los estudiantes, se revisan las evaluaciones docentes y la reacción de los profesores al resultado de esta evaluación (...) es un patrón: son los mismos profesores (...). El problema es que son los mismos que le dicen a uno que no creen en esas evaluaciones”, comenta el Director-EEAA.

Aparentemente, estos profesores no muestran interés por capacitarse como docentes para mejorar su práctica ya que, al no creer en la evaluación, consideran sus resultados sin fundamento suficiente que amerite un cambio de su práctica. Estos docentes son una minoría de la Escuela, según el Director-EEAA, y no forman parte de este estudio, por no cumplir con los criterios de inclusión de los sujetos participantes.

Ahora bien, sobre esta evaluación del CEA, algunos profesores entrevistados mencionan que prestan especial atención a sus resultados y a los comentarios y usan la información para el autoanálisis de su práctica. Sin embargo, al parecer la ven como información que se les suministra sobre la opinión de los estudiantes, sin el peso necesario para que signifique un cambio en su práctica, y al parecer es un pensamiento

generalizado en los docentes. “La evaluación es como una lista de qué dijeron los estudiantes y una nota para cada cosa (...). Hay cosas que valen y que sí importan, pero es difícil mejorar algo que no sé cómo hacer”, comenta el Docente-Q.

A pesar de estos esfuerzos, la unidad académica parece no tener ningún tipo de evaluación o seguimiento de la práctica docente en particular, es decir, no hay ningún seguimiento de las necesidades particulares de la EEAA. Sin embargo, para los entrevistados, contar con una evaluación efectiva sobre su docencia les parece no solo importante, sino también necesario. Siempre y cuando se evalúen cosas distintas y la retroalimentación les ayude a mejorar en su trabajo, dejando el espacio para que los docentes compartan sus intenciones académicas para que se evalúe la efectividad didáctica, por ejemplo.

La idea principal de la evaluación es que, si como resultado, se descubre que los objetivos se están alcanzando en un grado menor que el esperado o que no se están alcanzando, inmediatamente surgirá una revisión de planes, actividades que se están realizando, actitud del docente y de estudiantes y de la oportunidad de los objetivos que se están pretendiendo. Es decir que la evaluación beneficia tanto a nivel institucional como a nivel personal.

(Cruz y Quiñones, 2012, p.99).

Como lo afirman Cruz y Quiñones (2012), es importante evaluar y dar seguimiento a esa evaluación con el fin de identificar los puntos de mejora, capacitar y acompañar a los involucrados y lograr el óptimo cumplimiento de los objetivos planteados, no solo en un curso, sino también en la unidad académica.

#### **4.3.4. Sobre la interpretación de los estudiantes**

La interpretación de los estudiantes acerca de la práctica de los docentes, se aborda desde la perspectiva de los docentes. Es decir, se investigan las opiniones del profesorado sobre lo que ellos creen que el estudiantado piensa de sus clases; cómo ellos

creen que se proyectan como docentes ante los estudiantes; cómo consideran que es su relación con ellos; cómo creen que les ayudan a construir su propio conocimiento y, por último, si han recibido o no retroalimentación sobre su práctica docente y si a raíz de esta consideran que su práctica requiere algún tipo de mejora.

Este abordaje, se realiza desde la percepción del cuerpo docente con el fin de mantener la coherencia en la investigación realizada y sus objetivos, siendo que involucrar al estudiantado como sujetos de investigación nos alejaría del objeto de estudio, las representaciones mentales del profesorado.

En cuanto a la creencia de los docentes sobre lo que sus estudiantes opinan acerca de sus clases se recopila información de diversa naturaleza, ya que los entrevistados responden según su percepción personal sobre ellos mismos o referente a los cursos que imparten, en algunas ocasiones, ambos sin mayor vínculo entre ellos. Entre los comentarios obtenidos se identifican las siguientes creencias:

- Si el curso es teórico, está cargado de muchos contenidos o se ubica en un horario difícil, las clases se perciben como pesadas y muy cansadas. Solamente los estudiantes que les gusta la teoría las disfrutan. “Los cursos que yo doy son complicados. Entonces, hay estudiantes que aman la materia y les encanta cómo lo hacemos, les encanta hacer los ejercicios y estar ocupados. A veces no sienten el tiempo. Mientras que para otros es el peor suplicio de su vida”, expresa el Docente-W.

“Uno de los cursos que doy es muy pesado (...). Tengo 16 o 14 clases y se ven 11 temas diferentes, y cada uno de esos temas tienen subtemas totalmente diferentes entre ellos, entonces es muy pesado (...). A veces yo los veo durmiéndose (...). Siempre he pensado que se aburren (...). Y no me gustan los cursos a la una de la tarde, porque vienen cansados”, indica el Docente-K.

- Si el curso es muy práctico, las clases se perciben como más dinámicas y entretenidas. “Creo que les gusta. No sé tanto si sea por la forma en que yo lo doy, sino quizás por los temas, porque los cursos son bonitos, son prácticos”, menciona el Docente-F.

“Cuando es un curso más práctico, siento que les gusta más y están más activos”, dice el Docente-K.

- Si el curso es aplicable a una realidad o les permite a los estudiantes un contacto cercano con la vida real, las clases son agradables, los estudiantes tienen buena actitud y disposición al aprendizaje. “Yo creo que al inicio ven mis clases como algo no aplicable y después empiezan a ver el contenido de mis clases como algo aplicable y útil, es lo que yo trato de hacer”, explica el Docente-X.
- Si el curso tiene un componente didáctico poco convencional, el docente cree que se perciben como únicos, inusuales y atractivos, en comparación con los demás. “Yo creo que les gusta (...). Es que mi clase es diferente a todas las otras por el tipo de materia y proyectos. Ellos mismos lo dicen,”, expresa el Docente-Z.

Entonces, para los docentes el cómo creen que se perciben sus clases parece depender de cómo ellos mismos ven el curso que imparten, esto sujeto a la naturaleza del mismo. Inclusive justifican algunas reacciones a las estrategias didácticas utilizadas basados en este mismo criterio y algunos refuerzan esta percepción con los resultados recibidos de las evaluaciones del CEA.

Lo anterior, se respalda en los resultados encontrados en los estudios que se investigaron como referencia (Astudillo, Clerici y Ortiz, 2007; García, 2004; González y Cuminao, 2005; Lobato, 2010; Loli, 2014; Mazzitelli, Aguilar, Guirao, y Olivera, 2009; Palou y Utges, 2012; Rojas, 2013), donde se demostró que los docentes actúan según sus concepciones o representaciones mentales sobre la docencia, sobre cómo creen que deben ser docentes o cualquier otra concepción entorno a esta.

Por tanto, si un docente tiene una concepción de un curso teórico como algo aburrido o tedioso, es probable que bajo este concepto sus acciones estén alineadas a que imparta el curso de manera aburrida o tediosa, por ejemplo. Lo mismo sucede si el profesor cree que al innovar en el curso los estudiantes van a percibir eso como algo positivo.

Pozo et al. (2006), lo exponen como teorías implícitas que el docente adquiere a partir de sus experiencias o patrones culturales a los que fue expuesto y ahora son parte de las concepciones que rigen su actuar.

En la misma línea anterior, se les consulta a los profesores acerca de sus creencias sobre cómo se proyectan ante sus estudiantes como docentes. Esta vez los entrevistados comentan sobre una proyección que probablemente es la representación mental de lo que creen debe ser un buen docente.

- El Docente-F afirma que quiere proyectarse como un profesor preocupado por el aprendizaje, apasionado por lo que hace y comprometido por mejorar la calidad en la formación profesional académica de los estudiantes. Para este docente, al parecer, es importante que lo perciban como alguien sensible socialmente y pragmático, esto último es coherente con lo observado durante su práctica.
- Para el Docente-W, la accesibilidad es la característica principal con la que se proyecta como profesor siendo coherente con lo observado, además cree que proyecta su gusto por enseñar. Sin embargo, también cree que los estudiantes lo perciben como alguien que evalúa severamente.
- El Docente-Z asegura que se proyecta como accesible, la misma característica observada durante su práctica.
- “Me proyecto como una persona seria pero a la vez con una flexibilidad racional”, menciona el Docente-X. Con flexibilidad racional se refiere a que es

condescendiente con los estudiantes que requieren algún apoyo adicional o presentan justificaciones de peso. Además, se considera un profesor con conocimiento de causa, que aprovecha su edad para ser percibido como alguien accesible y retador. A partir de lo observado, se trata de un docente que le interesa mostrarse como alguien contemporáneo ante los estudiantes, sin embargo, mantiene una distancia adecuada que le permita mantener su estatus como docente.

- El caso del Docente-K es particular, ya que menciona que se proyecta como alguien estricto, a consecuencia de cómo fueron sus profesores durante su formación académica y se justifica diciendo que el nivel de exigencia que tiene les ayudará a enfrentar la exigencia de otros profesores en la unidad académica y la exigencia del perfil profesional que se busca. Según lo observado, este docente se esfuerza por mantener su posición de autoridad ante los estudiantes, al parecer porque cree que es lo que debe hacer. Sin embargo, no parecer ser parte de su naturaleza mostrar autoritarismo, sino más bien mostrarse empático y accesible, sin que esto signifique perder su autoridad como docente.
- El Docente-Q comenta que su intención es proyectarse como un docente que motiva a los estudiantes, aunque no sabe si los estudiantes logran percibir su intención. Además, menciona que quiere proyectarse como alguien respetable como docente y como profesional, sin convertir sus clases en un campo militar porque no considera ser alguien con ese tipo de características, aunque busca ser percibida así en ciertas situaciones. Siendo congruente con lo percibido durante la observación de su práctica, este docente se muestra con cierta preocupación por mantener una posición de autoridad y respeto ante los estudiantes, esto al parecer es importante para este sujeto; aunque le podría estar dificultando mostrar su preocupación por los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, lo que deja ver de manera muy sutil durante su práctica.

- El Docente-D asevera que se proyecta como alguien que domina la materia, como un docente riguroso que no siempre es percibido de manera positiva por los estudiantes. Además, afirma que se proyecta como alguien comprometido con la excelencia, alguien formal que se da a respetar aunque ese respeto “se puede confundir con miedo”, o podrían ser ambos, añade. Más adelante menciona: “percibo o presumo que ellos tienen esa relación de poder (...): «usted es la profesora y nosotros aquí» y siempre se da cierta atmósfera con los profesores en general, creo que no es conmigo”. Sin embargo, agrega que cree proyectarse como alguien cercano o amigable, aunque la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes es contraria, indicando que alegan que como docente no les da oportunidad para dar su punto de vista. A partir de lo observado, pareciera ser que es un docente que hace esfuerzos constantes por ser percibido como dinámico, atento y accesible, pero esos esfuerzos podrían no ser suficientes para ser percibido como alguien natural y confiable por parte de los estudiantes, sobre todo aquellos poco tolerantes de su modelo docente.

Con base en lo recopilado, se deduce que, lo que los docentes de la EEAA creen que proyectan, coincide con cómo realmente se muestran durante su práctica, al menos en la mayoría de los casos.

Asimismo, se identifica que algunos de ellos parecen tener una representación mental preestablecida sobre lo que deberían proyectar como docentes, especialmente, los docentes que conforman la tercera generación. Por tanto, se promueven como algo que no son realmente, lo que podría influir en su práctica y posiblemente repercutir en la percepción de los estudiantes.

En cuanto a los docentes de la primera y segunda generación, la manera en que creen que se proyectan como docentes parece ser más congruente con cómo se desenvuelven durante su práctica, lo que podría deberse a un asunto de experiencia o

trayectoria docente. Sin embargo, para algunos, las percepciones negativas que obtienen de las retroalimentaciones de los estudiantes no se consideran justificables, sino que las atribuyen a factores ajenos. Por ejemplo, algunos creen que se da porque existe “un efecto multiplicador negativo, donde la gente ya llega con un concepto previo acerca de un profesor, entonces, el grupo llega indispuerto sin haber estado con uno”, según comenta el Docente-D, quien agrega que, en su caso, esa predisposición negativa no necesariamente es hacia el curso, ya que, por lo general, es hacia él por ser serio y estricto.

Adicionalmente, se indaga sobre el tipo de relación que los docentes creen tener con sus estudiantes. Sobre este tema todos los participantes aseguran tener una relación buena y cordial con ellos; algunos la caracterizan como accesible, respetuosa y de confianza. “Trato de darles cariño de una u otra forma, porque son colegas (...); ellos necesitan ese trato humano”, comenta el Docente-F.

Entre los comentarios recurrentes está la confianza que tienen los estudiantes para acercarse a los docentes a hacerles consultas sobre los cursos, proyectos asignados, temas extracurriculares o, inclusive, temas personales. Sin embargo, algunos participantes no se sienten personalmente cómodos con esa libertad, puesto que para ellos muchas veces los estudiantes los buscan en tiempos poco apropiados a su criterio, interrumpiendo otras de las responsabilidades que tienen asignadas. “A veces yo siento que en esos aspectos sí debería ser un poco más formal (...). No tengo tiempo para siempre atender a la gente, la verdad”, menciona el Docente-X.

Sobre este tema, algunos mencionan que prefieren que los estudiantes les pidan una cita a su correo, otros mencionan que no creen ser accesibles si los estudiantes deben solicitar citas para ser atendidos. No obstante, ninguno de los participantes niega la atención solicitada.

Específicamente para los docentes más jóvenes, el tema de la edad y su cercanía generacional con los estudiantes al parecer les juega en dos sentidos; les favorece a nivel de confianza, empatía y accesibilidad con los estudiantes, pero les desfavorece en el exceso de confianza que se pueda generar, rayando en el irrespeto a su posición de autoridad o liderazgo. “No somos amigos”, asevera el Docente-K.

Todo lo anterior sigue siendo congruente con los demás datos recopilados. Los docentes más jóvenes parecen tener menos bagaje que les respalde o les proporcione mayor seguridad en su manera de proyectarse y practicar su docencia; además, al parecer se tienden a sentir obligados a cumplir con los parámetros establecidos de manera cultural por la EEAA, sin estar de acuerdo; lo que podría deberse a su necesidad de pertenecer al cuerpo de docentes bajo las concepciones que culturalmente se han generado y socializado.

Como parte de la percepción de los docentes se busca conocer cómo ellos, como profesores, ayudan al estudiantado a construir su propio conocimiento. Sobre este tema, los participantes hacen referencia a sus intenciones docentes dentro de las diferentes estrategias didácticas o actividades que desarrollan en las clases. Entre lo mencionado se destacan los siguientes comentarios:

- “Los reto constantemente a que saquen el mejor potencial que ellos tienen” afirma el Docente-F, quien también busca motivarlos con temas o casos que les despierten interés.
- “Yo trato de construir en ellos el sí puedo, sí quiero, sí lo voy a hacer (...), ojalá también les guste (...). Trato de prepararlos para un mercado laboral, porque la calle, la vida es muy difícil, es muy diferente. (...) Entonces, yo trato siempre de que ellos se esfuercen”, comenta el Docente-W.
- “Acercándome primero como personas (...) y que logren hacer crecer lo que uno les enseña (...); que no se queden con lo que yo les doy”, dice el Docente-D.

- “No me quedo solo en la teoría (...). Básicamente, los reto a que no sea yo quien les dé la respuesta, sino que sean ellos mismos los que se respondan (...), que formen ese conocimiento y también que sea un conocimiento aplicado a la calle, no tanto a la teoría”, indica el Docente-K, quien parece basar su sistema de enseñanza en el cuestionamiento.
- “Diciéndoles que no hay una sola respuesta y motivándolos (...). Trato de que ellos mismos me expliquen cómo solucionaron las cosas en lugar de que yo siempre les diga (...). Porque creo que es muy importante que no repitan, sino que más bien generen cosas nuevas”, comenta el Docente-Q.

Solamente el Docente-X y el Docente-Z responden a esta pregunta mencionando algunas estrategias didácticas que utilizan en sus clases, con la intención de acercarlos a la vida real.

Entonces, se evidencia que las intenciones de los docentes que buscan facilitar la construcción del conocimiento, demuestran parte de su verdadero posicionamiento de lo que significa ser docente universitario. Esto puede ser congruente con las experiencias que han tenido como estudiantes o con el ideal que han ido construyendo sobre la docencia y el ser docente versus lo que consideran que necesita el estudiantado para construir el conocimiento significativo.

En cuanto a las retroalimentaciones recibidas directa o indirectamente sobre la práctica docente por parte de los estudiantes, solo el Docente-F asegura que nunca ha recibido comentario alguno por parte de los estudiantes, aunque sí le han expuesto que les gustó el curso que impartió y esperan poder seguir recibiendo clases con él. Lo que podría hablar de una buena percepción de su docencia por parte del estudiantado.

Los demás profesores sí mencionan haber recibido retroalimentación de su práctica por parte de los estudiantes. A veces positiva, a veces negativa.

- El Docente-X afirma que sus estudiantes le han mencionado que tiende a extenderse mucho en las clases, sin tener noción del tiempo o del hilo conductor a nivel de contenido de curso. Este uso del tiempo indiscriminado podría llegar a afectar la dinámica del curso y sacrificar la participación del estudiantado, ya que al no contar con el tiempo suficiente, el docente menciona que fuerza el contenido previsto de esa sesión para cubrirlo en un lapso de tiempo muy reducido. Además, le han expuesto que como estudiantes requieren mayor guía y apoyo visual durante las clases que imparte.
- En el caso del Docente-W, los estudiantes han expresado que consideran que el nivel de dificultad de las evaluaciones es muy alto, sumado al poco tiempo que tienen disponible para su resolución.
- El Docente-Z comenta que ha recibido solicitudes de estudiantes acerca de la falta de aplicabilidad que tiene sus cursos, sobre todo cuando son de naturaleza teórica.
- Para el Docente-K, la retroalimentación obtenida ha sido sobre aspectos que les han parecido bien o mal a los estudiantes en cuanto a las evaluaciones aplicadas.
- Los estudiantes del Docente-Q, le han externado lo importante que ha sido para ellos que se tome el tiempo para revisar los diferentes procesos que desarrollan, para llegar al resultado deseado en las evaluaciones y no verse obligados a repetir o memorizar una serie de pasos específicos. Adicionalmente, han externado que, para ellos, a veces es complicado seguirle el ritmo al docente durante la clase y que les gustaría que el material de apoyo que usa para las clases tenga el registro de información importante; sin embargo, han agradecido que el docente adapte el curso haciendo uso de tecnología que facilita el aprendizaje.
- Por último, el Docente-D menciona que ha recibido retroalimentación de sus clases, orientada a la forma en cómo se desenvuelve como docente con los diferentes grupos de estudiantes que tiene en el aula, sintiendo algún tipo de diferenciación en el trato.

Sobre este mismo tema, se le consulta al Director-EEAA si ha recibido retroalimentación por parte de los estudiantes sobre la práctica de los docentes de la unidad académica, quien menciona que sí la recibe semestre a semestre y con base en esa retroalimentación y los resultados de las evaluaciones del desempeño docente por parte del CEA, se toman decisiones sobre a quiénes se les debe sugerir entrar en plan remedial.

Al parecer las retroalimentaciones recibidas por parte de los estudiantes coinciden completamente con las debilidades que identifican los mismos docentes de su práctica, en su mayoría. En algunos casos, los comentarios recibidos se refieren a cómo se proyectan algunos profesores, evidenciando que no siempre es bien recibido por parte del estudiantado y no por motivos personales, al contrario, la percepción se da por reacciones propias del docente durante su práctica o las decisiones tomadas.

Por último, se consulta a los participantes si consideran que su práctica docente requiere de algún tipo de mejora partiendo de los diferentes puntos que han venido identificando. Sobre este tema todos consideran que mejorar siempre es necesario. A continuación, se presentan puntos de mejora que los participantes han identificado.

- Se menciona la necesidad de conocer estrategias didácticas dinámicas y efectivas según el tipo de contenido para cada curso. “Me gustaría dar la clase de una forma más ordenada (...), siento que son clases muy extensas (...) y sí hay un grupo grande que me sigue (...), pero siento que hay gente que se queda perdida. Entonces, me gustaría hacerlo más ordenado para que la gente pueda captar rápido y, sin embargo, no sé hasta qué punto eso me puede complicar el hecho de que los estudiantes se lo aprendan en lugar de que lo entiendan, esa es la disyuntiva que tengo”, afirma el Docente-Q. “Creo que debo permitir más participación (...). Yo trato de tener mucho dominio de lo que yo hablo (...). Entonces, yo no sé si yo infundo respeto o infundo temor”, expresa el Docente-D.

- Comentan que se requiere conocer más sobre el tema de manejo de recursos didácticos, material de apoyo audiovisual, virtualidad, entre otros. Sobre este mismo tema, algunos especifican que necesitan mejorar el diseño y contenido de sus presentaciones de apoyo. “Me gusta mucho utilizar la pizarra (...). Yo intuyo que doy más de lo que debería usándola. Yo creo que, tal vez, debería ser un mix de transmisión de conocimiento más diverso”, dice el Docente-X. “Para mejorar un poco el tema práctico, yo diría que podría implementar más herramientas tecnológicas y más virtuales a la clase”, expone el Docente-W. “Me gustaría hacer mejores presentaciones de *PowerPoint*, porque es tedioso ver una presentación siempre de fondo blanco con letras negras”, comenta el Docente-Q.
- También comentan que requieren mejorar el manejo del tiempo durante la clase, incluyendo respetar más los contenidos y el cronograma establecidos para el curso. “Debería apegarme más a los contenidos. Es por la misma falta de respeto que yo le tengo a los contenidos, que no me apego (...); los termino dando al final y la gente los termina estudiando, pero siempre se ven con un contenido práctico muy alto (...). Apegarme más al cronograma y a los contenidos, a veces eso lo necesita el estudiante, yo creo que le da seguridad”, indica el Docente-X.
- Algunos docentes mencionan que podrían actualizar más los cursos que imparten, así como tener más apertura para incentivar la participación por parte de los estudiantes y mejorar en la proyección como docente empático. “La parte agro está cambiando todos los días, puede ser que sean las mismas finanzas y la misma contabilidad (...); pero eso hay que estarlo mejorando todos los días”, indica el Docente-K.
- El tema de las evaluaciones vuelve a mencionarse como asunto por mejorar. Los docentes reconocen que necesitan más conocimiento para poder generar evaluaciones, que estén enfocadas a evaluar conocimiento y no memoria. Aunado a esto, algunos docentes reconocen que deben mejorar en la devolución de las evaluaciones, es decir, no tardar más de una semana devolviendo resultados. “La

parte de las evaluaciones, siempre hemos solicitado que nos ayuden a generar evaluaciones que estén enfocadas a evaluar conocimiento y no solo la memoria”, expone el Docente-K. “Debería devolver las evaluaciones cada ocho días, eso nunca lo hago porque son demasiados y no me da tiempo”, indica el Docente-Q.

Ser conscientes de la necesidad de mejorar puede ser consecuencia de la cultura de mejora continua, que han venido instaurando como resultado de la acreditación de SINAES. Sin embargo, conocer sus necesidades no ha sido suficiente para accionar en busca de espacios de capacitación, hasta el momento.

#### **4.4. Análisis de las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Finalmente, se abordan las representaciones mentales del profesorado de la EEAA, partiendo de la premisa de que estas son aquellas construcciones personales que el individuo desarrolla y que le permite la comprensión de las cosas, basándose en su contexto, su historia, su experiencia, sus emociones y la información recibida. Además, es esa comprensión la que va a determinar, de gran manera, su actuar, gobernando incluso sus intenciones o conocimiento sobre el tema o asunto.

Para esto se investiga la concepción del profesorado participante sobre qué es docencia, la concepción sobre la práctica docente, si creen o no que el contexto es relevante en el proceso formativo y, por último, la concepción que tienen sobre el estudiantado de la unidad académica.

##### **4.4.1. Sobre la concepción de docencia**

Considerando las representaciones mentales que los docentes tienen sobre la naturaleza de la docencia universitaria y cómo se relaciona esto con su autopercepción; se

indaga sobre la concepción de los entrevistados sobre la docencia universitaria, sobre la docencia en la EEAA y sobre su propia docencia.

Sobre la concepción de los docentes participantes sobre qué es docencia universitaria se obtienen diferentes criterios y concepciones, cada uno de ellos evidencia el posicionamiento de cada docente, es decir, su representación mental.

- “Es enseñar a pensar”, comenta el Docente-X.
- “La enseñanza a nivel universitario del campo de acción (...), implica esa motivación hacia el campo del conocimiento de formación universal tanto técnica como humana”, explica el Docente-F.
- “Es una labor, es una responsabilidad (...) de formar profesionales”, menciona el Docente-W.
- “Es una gran responsabilidad (...). Un método de transmitir conocimientos o capacidades a los estudiantes”, afirma el Docente-Z.
- “Es transmitir conocimiento y formar a la gente. Generar conocimiento y que la gente, cada quien en su mezcla personal, lo potencialice, lo incremente”, asevera el Docente-D.
- “Enseñarle a un estudiante no solo la parte académica, sino también darle las bases académicas. Formarlo en habilidades blandas para un mercado”, comenta el Docente-K.
- “Poder transmitir y generar conocimiento a los estudiantes”, señala el Docente-Q.

Según estos datos, al parecer la mayoría de los profesores entrevistados de la EEAA mantienen una concepción de docencia donde ven al docente como el dueño de un conocimiento que va a transmitir a los estudiantes, lo que coincide con lo mencionado por

el Director-EEAA, quien señala que, a su criterio, los profesores de la Escuela ven la docencia universitaria como un trabajo basado en la transmisión de conocimiento, sobre esto menciona: “Yo pensaría que la mayoría de los profesores creen que son transmisores de conocimiento, que tienen todo el conocimiento y lo transmiten”.

Asimismo, al parecer este criterio también es parte de la concepción de docencia universitaria que tiene el Director-EEAA, quien mencionó durante la entrevista que para él se trata de “un trabajo, profesión u oficio (...). Es una transmisión de conocimientos, habilidades y prácticas que le permiten al futuro profesional hacer un ejercicio adecuado de su profesión (...). Viene a ser una práctica muy humana que va a depender mucho de la persona que esté trabajando”.

Sin embargo, a pesar de haber manifestado un posicionamiento personal sobre su concepción de docencia universitaria, el Director-EEAA menciona que el docente universitario de la EEAA debería verse como un “guía para la construcción del conocimiento” y no como un transmisor de conocimiento. Con esto, se evidencian dificultades conceptuales entre lo que es la transmisión del conocimiento y la transmisión de la información que es un problema propio del modelo tradicional a nivel pedagógico.

Otro ejemplo de dualidad es el manifestado por el Docente-F quien comenta que desapruueba completamente que un docente universitario se crea mucho más importante que otra persona, aunque tenga una formación académica mucho más amplia. Además, indica que no cree necesario tener que estar firmando las cosas usando todos los títulos académicos con los que cuenta, “eso es lo que no soporto de la academia, no soporto esa prepotencia, esa arrogancia”, menciona. Sin embargo, durante la observación se encontró que este mismo docente firma cada diapositiva en sus presentaciones con los grados académicos obtenidos.

Lo anterior, es muestra de la dualidad entre lo que se cree y lo que se sabe. Sobre este tema, Mazzitelli, Aguilar, Guirao y Olivera (2009) comentan que lo que se cree es lo que va a permear las acciones de la persona, es decir, lo que se cree se impone sobre lo

que se sabe; ya que lo que se cree está en el orden de la opinión y lo que se sabe está en el orden del conocimiento.

La Comisión de Docencia aborda este mismo tema afirmando que la concepción de docencia depende de cada docente, ya que creen que para algunos se ve como algo obligatorio por el puesto asignado y otros lo hacen porque realmente les gusta. De igual manera, creen que para algunos es una práctica difícil de realizar, pero algunos otros sí tienen facilidad para enseñar o “transmitir los conocimientos”.

“Depende del docente. Yo creo que cada uno tiene su forma de ver la docencia. Hay gente que lo ve tal vez como algo obligatorio que hay que hacer; hay otros que realmente les gusta, hay otros que tiene la facilidad para enseñar y otros que no”, comenta el sujeto Comisión-B.

A pesar de esto, concuerdan en que ninguno de los profesores de la EEAA cuenta con formación docente formal como para asegurar que conocen sobre la docencia universitaria y todo lo que esta implica.

Solamente uno de los participantes y miembro de la Comisión de Docencia menciona: “El conocimiento no se transmite, uno podría transmitir un poco de información; pero no es conocimiento, el conocimiento hay que construirlo (...). Yo creo que uno como docente tiene que convertirse en un facilitador de procesos, porque en realidad los estudiantes tienen tantas y tan múltiples formas de aprender que es imposible pretender que uno les va a enseñar todo”, expresa el sujeto Comisión-N. Sin embargo, no parece ser una posición familiar para los demás, o al menos, no es una concepción arraigada en el cuerpo docente de la unidad académica en cuestión.

Según la información obtenida, la EEAA parece manejar una concepción de pedagogía tradicional, donde los profesores piensan que se puede transmitir el conocimiento, es decir, son ellos los que tienen que hacer el trabajo y el estudiante solamente recibe la información. Esta posición está sistémicamente equivocada, puesto que rebaja el conocimiento al nivel de la información.

Adicionalmente, se considera importante mencionar que dentro de la concepción de docencia universitaria, los profesores mencionan que tienen consciencia de la responsabilidad que tienen, no solamente en lo académico, sino también en aspectos más integrales del estudiantado, mostrando la parte humana y social entre sus características.

En cuanto a cómo se caracterizan como docentes, se obtienen diferentes perspectivas por parte de los participantes. A pesar de que algunos se refieren a cosas que hacen, se logra extraer algunas características que se atribuyen como docentes.

- “Soy esforzado, respetuoso del estudiantado”, dice el Docente-X.
- “Práctico, exigente, comprensivo, me siento muy humano con ellos (...). Me gusta retarlos constantemente”, afirma el Docente-F.
- “Soy muy personal, yo me aprendo el nombre de todos (...). Me gusta el respeto, pero también vacilo con ellos cuando tengo que hacerlo (...). En algunas cosas soy estricto y exigente”, comenta el Docente-W.
- “Soy muy *cuadrado*. Soy totalmente puntual y responsable. Tomo en cuenta a los estudiantes (...). Doy respeto y exijo respeto”, explica el Docente-Z.
- “Dedicado, esforzado, comprometido”, dice el Docente-D.
- “Estricto, pero también soy muy libre en ciertas cosas (...). Me gusta que el estudiante aprenda”, afirma el Docente-K.
- “Práctico (...). Me encantaría decir que estricto, pero creo que en la práctica no lo soy tanto”, comenta el Docente-Q.

Sobre este tema, los profesores participantes se mostraron sorprendidos de tener que describirse a ellos mismos como docentes. Algunos tuvieron ciertos problemas en

canalizar sus respuestas y dar una caracterización sobre quiénes son y no de qué es lo que hacen.

Por otra parte, se destaca un comentario, en particular, que podría demostrar parte de las representaciones mentales de algunos docentes de la EEAA. “Entre mis prioridades, la docencia, en este momento, está de tercero”, comenta el Docente-X. Esto podría hablar del nivel de atención y dedicación que le presta a su práctica docente.

Pozo et al. (2006) mencionan que las representaciones implícitas no siempre son fáciles de comunicar o de compartir, porque se forman a través de experiencias personales en un contexto cultural específico. Es por esto que, en el momento de verbalizarlas o de tratar de explicarlas, se convierten en una traducción de esa representación. Por tanto, en el momento en que los docentes describen sus representaciones se encaran a ellas y empiezan a ser más conscientes de ellas.

Tanto Pozo et al. (2006), como Piedra (2013), coinciden en que las representaciones no solamente se conciben sobre el mundo físico o social que rodea al individuo, sino que también se tiene representaciones implícitas sobre sí mismo.

En cuanto al perfil que debe tener un docente universitario de la EEAA, desde los aportes realizados por el Director-EEAA y los participantes de la Comisión de Docencia se definen ciertos requerimientos que se consideran importantes. Entre ellos:

- Deben ser buenos profesionales que promuevan la acción social.
- El docente de la EEAA debe tener vinculación con el medio. Es decir, debe tener claro que no todo se puede enseñar desde el aula, sino que se requiere un contacto directo con el campo, con los productores y con las organizaciones, por ejemplo. Y en consecuencia, debe contar con una gran sensibilidad social y un especial gusto por la ruralidad.

- Deben ser personas apasionadas por la investigación, que sean buenos escribiendo artículos científicos.
- Deben tener habilidades duras y habilidades blandas. A nivel de habilidades duras, se necesitan algunos con enfoque cuantitativo y otros con enfoque cualitativo, idealmente que sean sensibles a ambos enfoques. En cuanto a habilidades blandas, se requiere de docentes con la habilidad de comunicarse adecuadamente, con facilidad de socialización.
- Es importante que el docente de la EEAA sea consciente de la necesidad de la actualización constante y la procure.
- Además, se requiere que los docentes cuenten con manejo de idiomas, capacidad para trabajar en equipo y facilidad de comunicación científica. Culturalmente, se busca que el docente sea egresado de la misma Escuela.
- Es preferible que los docentes cuenten con algún posgrado en el extranjero, ya que esta experiencia les permite tener contactos internacionales, no solo para generar conocimiento a partir de realidades distintas a la nacional, sino también porque los contactos generan proyectos e investigaciones conjuntas que permiten la internacionalización de su docencia.
- Idealmente, el docente debe contar con un nombramiento de tiempo completo para que pueda desarrollar docencia, investigación y acción social, en el tiempo asignado.

Se evidencia durante la investigación que para los participantes es mucho más sencillo establecer un perfil ideal de los docentes de la EEAA, a diferencia de identificar sus propias características como docentes. Reforzando la teoría de Pozo et al. (2006), quienes mencionan que lograr describir las representaciones mentales personales requiere de un esfuerzo consciente, a lo que llaman meta-representación.

No obstante, se reconoce que no todos los docentes de la unidad académica cumplen con los tres pilares (docencia, investigación y acción social), por lo general. “En la Escuela de Economía Agrícola hay que hacer docencia, investigación y acción social. Pero

es muy difícil encontrar docentes que lo hagan (...). Yo puedo decir que hay casos que tenemos que son buenos en las tres, pero no es lo común”, comenta el Director-EEAA.

En consecuencia, desde la dirección se ha hecho el esfuerzo por compensar las carencias de algunos con las fortalezas de otros, manteniendo a docentes que al menos cuenten con un nivel aceptable en estos tres aspectos. “Tiene que ser un profesional que tenga un nivel aceptable en esas tres (...). Ocupo a alguien que sea muy bueno en investigación, aunque, tal vez, no sea muy bueno en otras áreas (...), ocupo gente que sea muy buena escribiendo artículos científicos (...). Por eso digo que necesito un nivel básico”, indica el Director-EEAA.

Además, se menciona que hacen un congreso de actualización dirigido a docentes y estudiantes en general. En este, los docentes que no cumplen con todas las características del perfil docente deseable, ni el interés por adquirirlas, entran en contacto con otras realidades, con el fin de motivarlos para que se actualicen como docentes y como profesionales. El director menciona que se trata de una capacitación que provoca una apertura de mente, en especial, para los docentes, ya que busca un contacto previo y exclusivo donde los charlistas comparten personalmente con los docentes de la unidad, sus experiencias profesionales o académicas, según sea el caso.

“Esa es una capacitación y una apertura de mente (...). Tenemos una actividad que es clave (...). El pre-congreso es un día donde todos los profesores de la Escuela están obligados a ir y ese día los profesores de afuera nos cuenta cómo es el departamento de economía agrícola en el que trabajan, qué cursos dan y cómo los dan y qué investigación hacen o qué proyectos tienen”, expresa el Director-EEAA.

Según lo anterior, se evidencia que como unidad académica se realiza un esfuerzo particular por mantener actualizados en materia disciplinar a los profesores con poco interés. A nivel docente, se trata de generar un espacio de conversación en donde los invitados puedan compartir sus experiencias docentes con los profesores de la EEAA, sin

embargo, este espacio no parece tener objetivos pedagógicos en sí mismos y se comenta que no todos los invitados al congreso son profesores universitarios necesariamente.

Aunado a lo anterior, se comenta que la EEAA ha desarrollado un sistema de identificación y preparación de los docentes, que se ha aplicado especialmente para la contratación de la tercera generación de profesores. Este sistema consiste en identificar estudiantes que parecen tener el potencial para ser profesores, les dan espacios para que trabajen como asistentes de proyectos de acción social, investigación o asistentes de curso.

De probarse sus habilidades, se les contrata como investigadores o asistentes de proyectos de la Escuela y, una vez adquirida la licenciatura, los incorporan como docentes compartiendo un curso con algún profesor experimentado o como profesor en sedes regionales, con el fin de que se empiecen a “entrenar como profesores”, menciona el Director-EEAA. Una vez dentro de la Escuela, “los motivamos a que busquen una maestría afuera (...). Les hacemos una reserva de plaza”, agrega.

Es posible que desde esta introducción a la docencia, se esté reforzando el concepto de copiar lo que otros docentes hacen, sin tener ningún tipo de reflexión pedagógica; es decir, solo se entrena para hacer docencia. En consecuencia, se podría decir que ese es el modelo de ser docente que tienen los profesores de la EEAA, se hacen docentes copiando las prácticas de otros profesores, especialmente las que consideran como buenas, no hay formación docente, no hay reflexión pedagógica, no se les da herramientas didácticas y tampoco parece que se les inste a sacar un posgrado en educación o docencia universitaria. Y dentro del modelo mental está el servirse de la misma Escuela, para poder alcanzar mayores grados académicos en su mismo campo disciplinar, lo que refuerza la representación de la formación académica profesional como aspecto relevante, por encima de la formación docente.

Bajo este sistema, dicen asegurar que las nuevas contrataciones han cumplido con el perfil ideal del docente que desean para la unidad académica, aunque al parecer no hay nada que confirme esto según el perfil que idealizaron los participantes. Así como tampoco hay garantía de que este sistema o estructura de selección no esté excluyendo personas que realmente podrían ser buenas en la docencia, simplemente porque no se mostraron con las habilidades que ellos han considerado atractivas para un futuro docente, o porque no muestran habilidades o destrezas para la investigación, que al parecer es una de las principales puertas de acceso a una docencia en esta unidad académica.

Por último, el Director-EEAA agrega: “Lo ideal es que tuviéramos un proyecto de formación docente (...). Pero no lo tenemos”. Es decir, se reconoce una necesidad de formación docente en todos los niveles administrativos de la unidad académica; pero no se identifica algún esfuerzo que se haya materializado con éxito.

Bajo la misma línea, el Director-EEAA menciona que considera que entre las habilidades duras y blandas, son las habilidades blandas las que tienen prioridad “para que facilite el proceso de aprendizaje (...). Yo, personalmente, considero que las habilidades duras no son la clave para ser un buen docente”.

Para los entrevistados, un docente debe contar con habilidades blandas e inteligencia emocional, como características indispensables para su efectiva práctica docente. Adicionalmente, mencionan las siguientes:

- Debe motivar a los estudiantes no solo en lo académico sino también en su proyección como profesionales. “Se espera que sea un guía porque te está formando en una etapa susceptible (...). Lo que usted haga para bien o para mal quedará para siempre la vida de esa persona (...). Se espera que todo lo que hagamos nosotros sea muy bien planificado, muy bien pensado para influenciar siempre de forma positiva en ellos”, menciona el Docente-F.

- Debe ser empático, tolerante, sensible y accesible para la atención del estudiantado y sus necesidades. Esto sin caer en la mediocridad o alcahuetería. “Debe tener sensibilidad social, flexibilidad, individualizar causas (...), sin caer en ser permisivo”, indica el Docente-D. “Que pueda entender cuando las cosas o situaciones se salen de las manos y hay que ceder (...), poder identificar cuando realmente un estudiante necesita una ayuda extra o cuando pasó por una situación equis y necesita que uno sea flexible”, menciona el Docente-Q.
- Se agrega que el docente debe ser asertivo a la hora de comunicarse con los estudiantes, alguien que entienda su papel como guía e influya de manera positiva. “A veces hay profesores que hablan en términos que nadie les entiende; tratar de que para ellos el asunto sea sencillo, sea llevable o manejable, no que sea imposible. O sea, el profesor que cree que sus cursos tienen que ser imposibles, yo creo que ahí está mal, porque la labor de uno es que ellos aprendan”, indica el Docente-W.
- Su autoridad como docente se debe basar en el respeto y no en el autoritarismo. “Debe respetar al estudiante, ante todo (...). Me parece que si uno quiere que lo respeten, hay que respetar y eso no se consigue siendo un ogro, ni nada por el estilo. Yo creo que a uno lo respetan en la medida en que uno los respeta a ellos, y que uno los quiere a ellos. O sea, cuando ellos se sienten queridos por el profesor, lo respetan”, expresa el Docente-W.
- Su prioridad debe ser la construcción de un aprendizaje significativo por parte de sus estudiantes y mantener despierto su interés. “A nosotros los profesores de la Universidad de Costa Rica nos pagan para dar clases, si a mí se me queda el 50% de los estudiantes el problema no son ellos, el problema lo tengo yo, porque no los estoy motivando (...). Creo que yo soy el responsable en un 100% de la motivación, de despertar por lo menos el interés en los estudiantes”, indica el Docente-Z.

- Por último, mencionan que el profesor debe tener vocación por la docencia. “Yo creo que el profesor debe tener vocación, no necesariamente porque lo estudió, pero sí creo que debe tener una vocación” expresa el Docente-W.

Este tipo de características esperables en un docente universitario son necesarias no solo para lograr preparar y mantener ambientes adecuados para el aprendizaje (Biggs, 2005), sino también para que el docente universitario encuentre disfrute en sus clases y logre un beneficio en la calidad de su enseñanza, según Lowman (2005).

Además, parte de estas características son coincidentes con el perfil profesional de la carrera, por lo que según la teoría aportada por Van Dijk (2000), sobre creencias socialmente compartidas, el docente podría modelarlas ante los estudiantes y así incorporarlas a las representaciones mentales que el estudiantado va construyendo a través de la socialización e interpretación del mundo.

Igualmente, se indaga sobre la concepción que tienen los participantes sobre la categorización de docentes como buenos o malos según su desempeño o características. Entre lo mencionado por los entrevistados y el aporte de la Comisión de Docencia, se enlistan las características que identifican a los docentes como buenos.

- Sabe comunicar asertiva y efectivamente, porque conoce la materia que enseña.
- Es estricto y exigente para que los estudiantes alcancen su potencial.
- Respeta a los estudiantes.
- Sabe escuchar y está atento a las necesidades de sus estudiantes.
- Se preocupa por los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Se prepara para sus clases y se actualiza. Es organizado.
- Es consciente de sus debilidades y tiene la intención de mejorar constantemente.

- Está consciente de la integralidad de los estudiantes, es decir, es consciente de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se involucran emociones, historia, cultura, entre otros factores. Por tanto, sabe que su función no es dar una clase, sino formar una vida.

En oposición se mencionan características de profesores malos a partir de lo que hacen o no en su práctica docente.

- Es desordenado e irresponsable.
- No transmite bien la información.
- Causa una impresión negativa, provoca miedo a los estudiantes, los hace sentir inferiores o los ofende.
- No trabaja en su relación interpersonal con los estudiantes, ya que cree que mostrarse accesible se puede malentender y provocar irrespeto.
- No hace una planificación correcta de sus clases.
- No se actualiza y considera que tener un puesto de docente es suficiente y no requiere mayor esfuerzo.
- No se preocupa por el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
- No se interesa por conocer la malla curricular para considerar en qué nivel de la carrera está el curso que imparte o cuáles son los cursos que coinciden con el suyo en el mismo nivel.

Se evidencia que los datos recopilados sobre un buen o mal docente corresponden a una perspectiva personal de los participantes, de su constructo de docencia, de docente y de su experiencia como estudiantes.

Se demuestra que las características mencionadas por los participantes que los describen como docentes tienen una gran similitud con el perfil de ser un buen docente.

Sin embargo, las debilidades o carencias que han ido mencionando a lo largo del estudio guardan similitud con el perfil citado para un mal docente.

Ahora, es importante mencionar, que el hecho de que un docente tenga características que sean parte de ambos perfiles no necesariamente los cataloga como buenos o malos. Alcanzar la calidad docente requiere no solo de esfuerzos personales, sino también institucionales y es precisamente lo que este estudio busca identificar.

Como parte de la indagación sobre este tema, se descubre que la Comisión de Docencia no tiene ningún papel relevante dentro de la coordinación docente como tal. Es decir, no tienen incidencia en los procesos remediales de los docentes que salen mal evaluados y no tienen responsabilidades en temas de formación docente o capacitaciones, ni similares; afirman que no es algo que les compete. La Comisión de Docencia trabaja en los temas estudiantiles no docentes, es decir, dan atención a la población estudiantil y sus necesidades. “No nos compete”, afirma el sujeto Comisión-N. “Nosotros vemos más la parte de estudiantes. No vemos la evaluación de los docentes”, agrega el Docente-K.

Según la Universidad de Costa Rica (2017), la Comisión de Docencia es un órgano diseñado para que asesore y colabore, con la dirección de cada unidad académica, en los procesos docentes y curriculares, no en temas estudiantiles. Además, dentro de las funciones establecidas, la Comisión de Docencia debe planificar, coordinar, gestionar y evaluar acciones que busquen la mejora del quehacer docente en la unidad académica, así como la formación y evaluación docente, entre otro tipo de funciones.

Ahora bien, todos los participantes afirman no tener disonancias entre lo que creen que es docencia y lo que hacen como docentes.

Solamente el Docente-D menciona que cree que la docencia obedece a la existencia de los estudiantes, es decir, el hecho de ser docente no significa que el

estudiantado deba agradecer que un profesor esté preparado, o deba creer que todo lo sabe o que su nota está a merced de la valoración personal del docente. Sin embargo, este mismo participante había mencionado que por años consideró la docencia como “un servicio ingrato (...); das, preparás (...) y no hay una valoración por parte de los estudiantes (...). Yo llegué a sentir eso (...), al principio me dolía”, menciona el Docente-D.

Con lo anterior, se evidencia el tipo de disonancias que existen entre lo que se dice y lo verdaderamente se cree. Con este participante, en particular, se deduce que tiene conocimiento teórico de lo que debe ser un docente y cómo esa teoría dice que debe proyectarse, pero al parecer eso le genera una lucha constante con lo que realmente cree, es decir, la verdadera representación mental que tiene sobre la docencia y ser docente. A saber, más adelante en la entrevista el mismo Docente-D expone que parte de su filosofía como profesor es mostrarse agradecido ante el estudiante por haber matriculado su curso y así darle la oportunidad de ser docente; aunque al mismo tiempo reconoce que una de las cosas que quisiera lograr en sus estudiantes, es que le recuerden como un profesor importante cuando alcancen metas significativas en su vida profesional.

Este tipo de representación mental se reconoce fácilmente en los docentes que son parte de la primera generación y en algunos de la segunda generación. Lo que puede deberse precisamente a las construcciones mentales que han ido formando a partir de lo socializado, creencias compartidas que no se han convertido en parte de las representaciones mentales encarnadas (Pozo et al., 2006; Piedra, 2013), es decir, aquellas que verdaderamente permean su actuar o práctica docente.

#### **4.4.2. Sobre la concepción de la práctica docente**

En cuanto a la concepción sobre la práctica docente, se investiga sobre las representaciones mentales que los profesores tienen sobre la naturaleza de la práctica docente en la Universidad de Costa Rica y cómo se relaciona esto con su autopercepción.

Entre los resultados se identifica a uno de los docentes que muestra una preocupación particular en su práctica. Este asegura tener problemas de inseguridad como docente, es decir, constantemente duda de si la forma en que imparte lecciones y la forma en que desarrolla las estrategias didácticas son las correctas, o si lo está haciendo de manera adecuada: “La inseguridad de no poder explicar bien lo que quiero decir o no poder transmitir bien lo que quiero decir, o que creo que hay una mejor forma pero no sé cómo hacerlo”, menciona el Docente-Q. Sin embargo, a pesar de mostrar su necesidad de contar con formación académica, al parecer se trata de un profesor que no ha encontrado su identidad como docente e incluso ha llegado a cuestionarse su posición. Esta percepción personal se ha convertido en una concepción socializada y, al parecer, es precisamente lo que no le ha permitido empoderarse de su práctica como docente.

Respecto de este caso, en particular, durante la observación se evidenció que más que preocupación por su práctica, el docente se preocupa por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Y, a pesar de no contar con formación docente, se esfuerza por guiar a los estudiantes de la mejor manera que sea posible. Por tanto, se deduce que el constructo social sobre su capacidad como docente es contrario a lo observado en su práctica.

Adicionalmente, se extrae que algunos de los profesores creen que existe un reconocimiento social preestablecido asociado al puesto de docente en la UCR: “A veces sucede aquí, porque lo he oído, que dar clases en la Universidad de Costa Rica fortalece el ego, o sea «yo soy profe de la UCR», más allá de lo que realmente se hace en el aula”, indica el Docente-D. Lo que podría ser una de las razones del porqué los profesionales aceptan ser contratados en el puesto sin haber recibido capacitación formal en temas pedagógicos y didácticos.

Además, como parte de la concepción de los profesores, estos consideran que la práctica docente debe tomar en cuenta no solo aspectos metodológicos, sino también aspectos sociales, donde la calidad de las relaciones interpersonales es un factor importante y determinante para su éxito.

“Yo creo que eso es un buen profesor, tener claro que estamos enseñando a estudiantes no solo en la parte de su formación académica, sino en todo lo demás, en su vida, en la parte emocional; en todo ese tipo de cosas, incluso en manejar emociones”, indica el Docente-K.

Sin embargo, el tema de la autoridad o posición del docente es un aspecto que provoca cierta incomodidad entre los participantes. Para algunos esto se traduce como autoritarismo porque les faculta en una posición de jerarquía sobre el estudiantado; para otros, su experiencia con profesores autoritarios los ha llevado a desarrollar un rol docente más accesible y flexible con los estudiantes.

“Un docente malo es irrespetuoso con los estudiantes, es autoritario, es arrogante (...). Yo tuve docentes así, yo recibí clases con gente así”, expresa el sujeto Comisión-C.

“Tenemos un grupo de profesores que, yo diría, que hacen ambientes inapropiados (...). Tenemos profesores que todavía utilizan la estrategia del miedo”, expresa el Director-EEAA.

A pesar de lo anterior, al parecer, desde el punto de vista de la cultura, mantener una jerarquía sobre los estudiantes es parte de lo aceptable socialmente, aunque no todos los docentes están de acuerdo con esto, tratan de mantener la apariencia en su práctica. Así, se sugiere que es una conducta común que surge con el fin de no provocar una discordia en el grupo o bien, pertenecer al grupo bajo esta creencia.

Según Van Dijk (2000), las representaciones mentales son socialmente compartidas y, por tanto, se pueden llegar a definir a partir de un sentido de pertenencia, o sea, la manera en que los miembros del grupo se identifican con este o cómo identifica el conjunto quienes pueden ser parte; también se pueden definir por la posición y relación que se tenga con otros, es decir, se define quiénes son iguales o diferentes al grupo.

De esta manera, la construcción mental del docente como alguien en una posición superior a la del estudiantado puede estar siendo reproducida de manera consciente o inconsciente en los docentes de la unidad académica, partiendo del hecho de que estos son egresados de la misma Escuela. Es decir, es una representación recursiva.

#### **4.4.3. Sobre la relevancia del contexto en el proceso formativo**

Entre los parámetros de interés de esta investigación está la relevancia del contexto en el proceso formativo, según la opinión de los docentes de la EEAA. Es decir, se explora sobre las representaciones mentales del profesorado acerca del papel del contexto en el proceso formativo, entendiéndose contexto como los escenarios subjetivos, contruidos por las experiencias, percepciones, opiniones, emociones, puntos de vista y conocimientos de sus participantes en relación con una situación social y comunicativa, en este caso, educativa. Sobre este tema se extraen las principales opiniones de los docentes, a continuación:

- “Hace que una problemática tenga distintos puntos de vista (...). Permite el enriquecimiento de las clases”, opina el Docente-X.
- “El escenario está lleno de percepciones, opiniones y emociones (...). Ellos vienen con emociones preconcebidas, y eso puede cambiar por completo una clase, incluso el tipo de mensaje que uno quería dar (...). Si usted quiere dar el mensaje tiene que evitar el subjetivismo (...), para evitar percepciones que puedan interferir con los conceptos que se quieren transmitir”, comenta el Docente-F.
- “El contexto es lo que hace reaccionar a las cosas (...). Si uno emocionalmente no se siente bien, psicológicamente no se siente bien; por supuesto que afectará el desempeño de uno como docente, o sea, de alguna u otra manera se va a reflejar (...). El éxito de una clase va a depender del contexto de la gente (...). Dar una clase

en un aula cerrada y sin luz, no es lo mismo que hacerlo en una ventilada, con luz y sol, hasta el clima influye en el desarrollo de una clase” menciona el Docente-W.

- “Enriquece, me ayuda a fortalecer las temáticas que estoy dando (...). Usar experiencias de los mismos estudiantes, por ejemplo, me ha servido de retroalimentación (...). Yo cuento y trato de que ellos cuenten también, porque eso enriquece todo lo que estamos haciendo (...), incluso hace al grupo más participativo”, comenta el Docente-Z.
- Para el Docente-K es importante conocer el contexto en que se encuentran sus estudiantes al iniciar el curso. Conocer sus expectativas le ha permitido explicar la dinámica del curso más claramente, incluso permite el aporte de los mismos estudiantes en las diferentes actividades que se tienen planificadas para ese o futuros cursos.
- “Es la cultura bajo la cual nos entendemos”, comenta el Docente-Q, quien explica que los factores emocionales que existan en un mismo ambiente, puede alterar la calidad de mensaje que se transmite o que se recibe de parte de los diferentes participantes. Agrega que considera importante que el nivel de conocimiento del curso esté alineado a sus requerimientos y que el profesor sea consciente del mismo, para asegurar un ambiente que promueva los procesos de aprendizaje de manera apropiada y efectiva.
- El Docente-D se refiere a los contactos con los que cuentan y cómo estos aportan a los procesos formativos que facilita a sus estudiantes. Agrega, “otra opinión que tengo es que viene gente muy vacía emocionalmente, y creo que en algunos momentos he podido ser un apoyo, he podido contribuir incluso fuera del aula (...). Mantengo amistad y orientación a partir de mis experiencias”.

Al consultarle al Director-EEAA sobre su opinión del cómo el contexto de la Escuela ha influenciado en la práctica de los docentes, este afirma que en definitiva la cultura que se ha creado alrededor de la acreditación de la carrera en el SINAES, ha provocado una

notable influencia en los docentes que está marcada por la mejora continua, pero que esto ha sido más fácil porque la nueva generación de docentes que ha llegado a la unidad académica, ha adoptado esta cultura y ha estado más dispuesta a trabajar por los cambios, a diferencia de las generaciones anteriores; quienes podrían estar sintiendo presión por mejorar y alcanzar un nivel más alto de excelencia, tanto profesional como académicamente. “El contexto de la Escuela nos está empujando a ser mejores docentes, definitivamente”, concluye.

Para Van Dijk (2013), los contextos son constructos mentales de los participantes. Es decir, se conforman de experiencias, percepciones, opiniones, conocimiento, emociones y puntos de vista de cada uno de ellos (Pardo y Rodríguez, 2009). Siendo así, los docentes universitarios deben dedicarse a conocer a los participantes del grupo con el fin de dirigirlos en la construcción de un escenario adecuado que facilite un ambiente de aprendizaje propicio.

Hasta el momento, los docentes participantes en este estudio, reconocen el contexto como un escenario físico principalmente, aunque además consideran que los grupos tienen características particulares que intervienen con el desarrollo de una clase. Lo que demuestra que hay cierta sensibilidad al reconocimiento del contexto con un constructo subjetivo.

#### **4.4.4. Sobre la concepción del estudiante**

Cuando se habla de la concepción del estudiante, se hace referencia a la opinión del docente sobre cómo él cree que deben ser los estudiantes, si clasifica o no al estudiante y cómo es esa clasificación.

En cuanto a cómo deben ser los estudiantes universitarios de la EEAA, los entrevistados definen una serie de características muy similares, entre las que se destacan las siguientes:

- Los estudiantes de la EEAA deben conocer muy bien el campo de acción de un economista agrícola, tener interés por este y mantener una buena actitud ante su diversidad. “Deben entender muy bien qué están estudiando”, dice el Docente-W.
- Deben ser versátiles y polifacéticos, cumpliendo con las necesidades de una carrera multidisciplinaria y transdisciplinaria, así como con las necesidades del mercado laboral. Incluyendo tener disponibilidad para viajar constantemente a zonas rurales. “Deben tener muy claras sus capacidades, con herramientas de trabajo bastante desarrolladas (...). Esta carrera es una carrera multidisciplinaria”, comenta el Docente-F.
- Deben contar con habilidades blandas como la socialización, el respeto, la responsabilidad y la sensibilidad social. Además, deben tener habilidades comunicativas, resolución de problemas y trabajo en equipo. “Tienen que tener habilidades blandas porque el trabajo del economista agrícola tiene que ver mucho con el contacto con la sociedad y con los productores y con cómo comunicarse con los productores (...). Tienen que lograr socializar y trabajar en equipo”, menciona el Director-EEAA.
- Dominar idiomas incluyendo el lenguaje técnico que le permita comunicarse con diferentes áreas disciplinarias. “Tienen que hablar diferentes idiomas. Y no sólo, inglés, francés; sino cómo hablar con un técnico, cómo hablar con un productor, cómo hablar con uno de la zona rural, cómo hablar con un banquero”, afirma el Director-EEAA.
- Requieren ser críticos y tener capacidad de opinión para sustentar un punto de vista. Además, necesitan desarrollar la seguridad en las capacidades adquiridas; comprometiéndose a dar siempre lo mejor de ellos. “Críticos, tener capacidad de opinión, de sustentar un punto”, comenta el Docente-X.

El Director-EEAA asegura que las características de este perfil de estudiante se traen o se desarrollan durante el curso de la carrera, ya que, como unidad académica, se

preocupan por generar espacios por medio de las giras de campo, proyectos de investigación o proyectos de acción social, que buscan potenciar en los estudiantes este tipo de cualidades. Aunque reconoce que no existe un programa o un modelo donde se definan actividades específicas que garanticen su cumplimiento.

Nuevamente, se destaca la importancia que le dan a la formación de habilidades blandas como parte de la formación profesional del estudiantado. Sin embargo, no se ha contemplado que las mismas formen parte del plan de estudios, programas de curso o como un programa complementario, a pesar de que sea un tema al parecer muy valioso para la Escuela.

Aunado a lo anterior, se les consulta si los estudiantes de la EEAA se categorizan como buenos o malos según sus características.

Los participantes enlistan una serie de particularidades que definen a un buen estudiante de economía agrícola:

- Muestra interés y procura ir más allá, según comenta el Docente-X.
- Mantiene una buena actitud, planifica su tiempo y tiene buenos hábitos de estudios, aporta el Docente-F.
- Es crítico, responsable, esforzado, honesto, puntual y comprometido con su formación académica, coinciden los participantes: Docente-F, Docente-K, Docente-Q y Docente-Z.
- Es alguien que propone y disfruta su proceso, agrega el Docente-D.
- Va ganando confianza con sus logros, agrega el Docente-K.

- Tiene habilidad para la resolución de problemas, para socializar y para comunicar, menciona el Docente-F, a lo que el sujeto Comisión-C adiciona que este tipo de estudiante cuenta con inteligencia emocional y con principios y valores humanos.

Por otro lado, se citan características que identifican como malo a un estudiante, entre ellas están:

- Alguien que busca cumplir con lo que se le pide solamente para obtener la nota suficiente para aprobar un curso, según comenta el Docente-Q.
- No tiene interés por su proceso formativo, menciona el Director-EEAA.
- Es perezoso, irresponsable, irrespetuoso e impuntual, señala el Docente-K.
- Mantiene una mala actitud y siempre tiene a mano una excusa, añade el Docente-D.
- Es alguien que no desarrolla amor por la carrera, están desmotivados o desalineados, coinciden los entrevistados Docente-Z y Docente-F.
- Un *free rider*. Este es un término acuñado en la EEAA para etiquetar a un estudiante agazapado, que se mantiene solapado o escondido tras sus compañeros, aprovechándose del trabajo de los demás para ir avanzando en la carrera sin que signifique realizar algún esfuerzo de su parte, comenta el Docente-F.

Para los docentes esta categorización no se define por la capacidad cognitiva del estudiante, su nivel de inteligencia, ni siquiera por las notas que tenga. Además, consideran que todos los estudiantes pueden ser buenos, pero su actitud define su desempeño; además, un mal estudiante podría ser alguien que esté en la carrera equivocada. Para el director, este punto de quiebre está en el interés del estudiante, el interés que tenga por aprender y por mejorar.

Todas estas percepciones de cómo deben ser los estudiantes de la EEAA parten desde las creencias socialmente compartidas entre los docentes de la unidad académica, sus experiencias como docentes y sus experiencias como estudiantes.

Por último, la totalidad de los participantes en este estudio concuerdan en que un estudiante considerado malo puede convertirse en uno bueno, o viceversa. Es decir, se trata de una categorización bajo una condición y, por tanto, se puede revertir dependiendo de factores como:

- Factores emocionales, familiares o interpersonales, según comentan Docente-W, y Docente-D.
- La madurez que adquieren con el paso del tiempo o al enfrentarse a la realidad académica o a la realidad laboral que les espera, según comenta el Docente-Z.
- La influencia por parte de sus pares o su entorno en general, sea positiva o negativa, comenta el Docente-F.
- El interés que despierten por la carrera o por un curso, en particular. Incluyendo la seriedad y respeto que proyecte el docente al curso y su desarrollo, según lo comentado por el Docente-Q y el Director-EEAA.
- La motivación u orientación por parte de los docentes, menciona el Docente-F.
- La cercanía que tengan con algún profesor que los toma en cuenta para proyectos extra-curriculares, como proyectos de investigación, acción social o asistencia en cursos, según menciona el Docente-W.

Estos últimos puntos coinciden con el criterio del Director-EEAA, quien afirma que “el docente juega un rol clave para que el estudiante quiera interesarse más”, y agrega que como Escuela generan espacios para que el interés por la carrera se despierte en los estudiantes a través del contacto que tengan con el sector, por medio de la práctica que

les permite las giras académicas. “Si el estudiante no tiene acceso a las giras, no tiene acceso a ver lo que realmente hace un economista agrícola, y aplicarlo de vez en cuando, va a perder el interés en la carrera”, comenta.

Para Biggs (2005), uno de los elementos que compone un contexto educativo es el clima y cómo este puede o no motivar a los participantes al aprendizaje. Como lo reconocen los docentes entrevistados, la motivación es uno de los factores que puede marcar una diferencia en el desempeño de los estudiantes; por tanto, se asume que el docente es clave no solo en mantener un clima positivo para el estudiantado, sino también una motivación permanente para estos.

Es el docente universitario quien puede provocar un clima positivo que no solo afecte al estudiante en lo académico, sino también en su vida personal y social, como se mencionó anteriormente, a partir de sus mismas habilidades blandas.

Entonces, el docente debe tomar en cuenta este tipo de factores sociales en el contexto específico en donde desarrollará su práctica, al hacerlo podrá identificar los problemas o inquietudes que requieren revisión, así como identificar los obstáculos que se presenten.

## Capítulo V. Conclusiones

En este apartado se exponen las principales conclusiones con respecto a los hallazgos que se presentaron a lo largo de la investigación y que responden a los objetivos propuestos. Las conclusiones se presentan siguiendo las categorías y subcategorías de análisis definidas para esta investigación, con el fin de presentar los principales elementos encontrados a modo de síntesis.

### **5.1. Conclusiones sobre el contexto formativo de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

En esta investigación se analizó el contexto y las representaciones mentales que tienen los docentes de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la Universidad de Costa Rica; por tanto, se concluye sobre hechos que sobresalieron con el fin de proporcionar información importante para la unidad académica que pueden orientar los planes de mejora continua, con miras a la transformación de las prácticas didácticas que se desarrollan en la Escuela.

A partir de los datos encontrados, se concluye que la EEAA se caracteriza por mantener un latente compromiso social, que los lleva a trabajar estrechamente con el sector agrícola y agropecuario, con una fuerte sensibilidad que buscan transmitir a su estudiantado como parte de su formación profesional. La acción social es un elemento importante para mantener este compromiso social activo y presente.

Esta sensibilidad hacia lo social y hacia el campo, es apreciada y percibida como algo bueno y gratificante para los docentes; quienes se consideran un ente que promueve la solución de problemáticas sociales y agropecuarias.

Además, para los profesores de la EEAA esta unidad académica se caracteriza por la horizontalidad en los procesos formativos de los estudiantes; esto podría ser parte de la concepción que ellos tienen de sí mismos como personas con un alto nivel de sociabilidad.

También se confirma que la EEAA ha desarrollado una cultura que promueve la mejora continua, esto como resultado del proceso de acreditación y reacreditación con SINAES. En relación con esto, se promueve la internacionalización, la investigación, la publicación académica y el reforzamiento de los cursos por medio del trabajo compartido entre los docentes. En estos procesos, se evidencia el compromiso necesario para permitirles avanzar en los procesos, donde se incluye tanto a los docentes como a los estudiantes; aunque no todos tienen un nivel de compromiso similar.

A nivel de convivencia, el cuerpo docente se ha preocupado por mantener un ambiente de trabajo saludable y estable, que les permite laborar de manera respetuosa y pacífica. La cooperación y la colaboración parecen ser metas por alcanzar.

En relación con lo didáctico, la cultura docente ha sido marcada por las clases magistrales como principal estrategia, la cual ha sido heredada generación tras generación. Al parecer es una tradición con la que se sienten cómodos.

Aunado a lo anterior, la EEAA ha ido incorporando las giras académicas como una estrategia indispensable para la formación profesional de su estudiantado, pues les permite exponerse tanto a la realidad laboral como a la realidad social. Estos objetivos son suficientemente importantes para incentivar a los docentes en la resolución de posibles complicaciones que las giras académicas les pueda significar.

En cuanto al espacio físico, los docentes de la EEAA han mostrado una anuencia a la adaptación necesaria a los espacios asignados para su trabajo, llámense oficinas o aulas. Sin embargo, consideran que ambos pueden mejorarse y mantienen altas sus expectativas con la remodelación que tienen planificada para la unidad académica. Algunos de los profesores ven estos espacios como una extensión de su función docente.

En lo que concierne a la interacción entre el profesorado y los estudiantes, al parecer la horizontalidad que les caracteriza como unidad académica, se ha ido convirtiendo en un recurso didáctico que les permite a los docentes un acceso o comunicación abierta con el estudiantado, facilitando los procesos formativos.

A nivel de estudiantes, los docentes consideran que estos mantienen relaciones positivas o saludables, posiblemente relacionadas con las habilidades blandas que procuran modelarlos como futuros profesionales. Sin embargo, se considera que se requiere de mayor esfuerzo para lograr en ellos la capacidad de trabajo en equipo, por ejemplo.

Se concluye que la totalidad de docentes participantes consideran que ser profesor de la EEAA les representa una gran responsabilidad que tienen en alta estima. Según lo encontrado, el cuerpo docente disfruta ser profesor universitario.

En lo referente a la resolución de problemas, se concluye que se ha ido incorporando un sistema conciliador en la cultura de la EEAA. Este, no solo se manifiesta a nivel administrativo, sino también en los procesos académicos, donde los coordinadores y algunos docentes han adoptado la estrategia conciliadora, para hacerle frente a las diferentes situaciones conflictivas con las que han tenido o tienen que lidiar.

Asimismo, se concluye que la EEAA ha trabajado en el fortalecimiento del clima del contexto educativo de la unidad académica, donde mantener un ambiente laboral motivador ha sido la norma. La dirección se ha enfocado en conocer al profesorado y proporcionarles oportunidades y recursos suficientes que les permitan realizarse como docentes en la EEAA.

En cuanto al plan estratégico de la EEAA, se concluye que se avanzó despacio debido a la poca participación o constancia del cuerpo docente. Sin embargo, este se muestra interesado en el reforzamiento curricular, la investigación y la acción social, especialmente; ya que consideran que son la clave que permite la proyección de la carrera. Aunado a esto, consideran que el plan estratégico es realista y las metas

propuestas pueden ser alcanzadas sin mayor problema de contar con el compromiso del cuerpo docente.

Por último, se concluye que los profesores son conscientes de las áreas que requieren fortalecer como docentes y como cuerpo docente; las cuales pueden llegar a potenciar su práctica docente en sí misma. Además, se consideran puntos de mejora para la EEAA, lo que podría hablar de cierto grado de preocupación o atención a las áreas que podrían optimizarse, elevando la calidad de la EEAA.

## **5.2. Conclusiones sobre el análisis del docente universitario que labora en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Según los datos analizados en cuanto a las características propias de los docentes que laboran en la EEAA, se concluye que la totalidad de ellos son egresados de la misma unidad académica a nivel de bachillerato o licenciatura. Esto podría generar en ellos un sentimiento de apego que les permite mantenerse comprometidos en la mejora de la Escuela.

La obtención de títulos académicos en posgrados o especializaciones se ha transformado, poco a poco, en una prioridad no solo a nivel administrativo, sino también en el mismo cuerpo docente como parte de su autorrealización personal y profesional. Según lo encontrado, se considera ideal si estos posgrados son cursados en el extranjero, ya que consideran que enriquecen su experiencia en ambientes laborales distintos.

Además, durante su formación académica, la totalidad de los participantes consideran haber entablado relaciones buenas con los docentes que ejercieron durante sus años de formación profesional académica. Esto podría estar influenciando el tipo de docencia que el profesorado actual de la EEAA desarrolla, manteniendo el mismo patrón en cuanto a las relaciones docente-estudiante.

Aunado a lo anterior, se evidencia que los profesores, en su mayoría, reconocen haber sido influenciados en su práctica docente directa o indirectamente por sus profesores de grado o posgrado. Esta influencia les ha permitido replicar o evitar actuaciones que consideren o no pertinentes en su propia práctica. Algunos reconocen seguir con ciertas tradiciones pedagógicas, mientras otros toman esas experiencias como punto de partida para formular su propio actuar docente.

A nivel de formación docente, se concluye que a pesar de no contar con formación de carácter formal como profesores universitarios, se reconoce que han forjado su docencia a partir de su experiencia como estudiantes, con prácticas formativas heredadas o replicación de modelos, además, de su propio criterio que les permite distinguir las acciones que consideran ineficientes, irrelevantes o impropias; entre las prácticas que si les permite enriquecer su docencia y su ser docente. Sin embargo, son conscientes de la necesidad latente en lo referente a las capacitaciones en distintas áreas de la docencia universitaria.

Asimismo, se concluye que a pesar de que los participantes reconocen no haber decidido directamente el haberse convertido en profesor o profesora, la totalidad afirma que una vez ejerciendo su docencia encontraron satisfacción, gusto, realización y/o empatía. Esto está estrechamente ligado a la concepción que tienen sobre la necesidad de la vinculación de la experiencia laboral del docente y la vinculación que se requiere con la realidad laboral para una docencia de calidad. Es decir, para algunos de los participantes estos dos factores reforzaron su decisión de mantenerse en el puesto como profesor de la EEAA.

En relación con los docentes que cuentan con formación académica posgradual obtenida en el extranjero, se concluye que cuentan con conocimientos y experiencias que podrían enriquecer no solo los contenidos de los cursos, sino también su misma práctica docente. Aunque al parecer esto no es un aspecto al que, ellos mismos o la Escuela, le den énfasis hasta el momento.

Sobre la contratación de los profesores, se concluye que los procesos de contratación se han adaptado con el tiempo según las necesidades de la EEAA. Es decir, dependen del momento histórico de la unidad académica y lo que estos requieren del cuerpo docente. Actualmente, se buscan contrataciones de personal que figuren potencialmente bajo el perfil de docente ideal de la EEAA. Por tanto, se promueven oportunidades que procuren acercarlos a ese perfil ideal, tales como becas en el extranjero, nombramiento en propiedad y otros. Esto evidencia los actuales esfuerzos no solo por mejorar los procesos de contratación docente, sino también el perfil real del cuerpo docente de la Escuela.

Por último, se concluye que la EEAA realiza esfuerzos a nivel administrativo principalmente, con el fin de proporcionarle a las nuevas contrataciones una inducción, que les permita conocer los procesos básicos que se requieren a nivel administrativo para laborar como docente de la EEAA. Sin embargo, reconocen la necesidad de ofrecer una capacitación a nivel pedagógico y didáctico, idealmente de forma temprana una vez que se contrata un profesor.

### **5.3. Conclusiones sobre el estudio de la práctica del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

A continuación se presentan las conclusiones en lo referente a la práctica de los docentes de la EEAA; es decir, la acción formadora y mediadora del profesorado sobre los procesos académicos.

En cuanto a la planificación didáctica, se concluye que no hay claridad en esta labor por parte de los participantes. Sin embargo, se evidencia una clara consciencia de que la planificación es parte de la responsabilidad del docente y es clave para el correcto ejercicio o práctica del mismo. Por tanto, es posible que estén anuentes a planificar de manera adecuada sus clases, una vez que reciban capacitación sobre este tema.

A nivel de preparación de ambiente, los docentes reconocen limitaciones como la duración de la clase y el espacio físico con el que cuentan. Sin embargo, mencionan las estrategias que se han establecido paulatinamente para compensar esto y generar espacios confiables, agradables para los estudiantes y que propicien o faciliten los procesos de aprendizaje, tales como: ofrecer clases o sesiones adicionales a los estudiantes, solicitar otra aula con mejores condiciones para aplicar evaluaciones, modificar las actividades didácticas para cumplir con el contenido en el tiempo establecido, solicitar a los estudiantes asistir con su propia computadora portátil para favorecer su aprendizaje, entre otros. Esto podría demostrar el compromiso de los profesores ante su función docente. De igual manera, se reconoce que la preparación de los ambientes podría ser un punto de mejora para el cuerpo docente.

En lo referente a la evaluación de los aprendizajes, se concluye que la totalidad de los participantes consideran ser coherentes entre la planificación del curso y la evaluación que proponen. Asimismo, se evidencia que la prueba escrita es la estrategia evaluativa común en la EEAA, aunque no todos los docentes han recibido capacitación sobre cómo se diseñan las mismas.

Como se mencionó anteriormente, la estrategia didáctica que prevalece en la unidad académica son las clases magistrales. Sin embargo, se evidencia el uso común de otras estrategias como las giras académicas, el aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Esto a pesar de que no todos los profesores tienen conocimiento pleno en cuanto a las diversas estrategias didácticas que podrían aplicar, o bien, de las que ya aplican de una u otra manera, aunque al parecer no siempre han podido sacarles el mayor provecho.

Se concluye que los docentes de la EEAA reconocen como sus principales fortalezas el conocimiento disciplinar con el que cuentan y su experiencia profesional. Estos dos factores son ligados de manera directa con el éxito que tienen como profesores según la percepción de ellos mismos. Aunque estos no garantizan una docencia de calidad. Sin embargo, se reconoce que en los profesores de la EEAA hay un genuino deseo por enseñar.

De igual manera, se concluye que el profesorado de la Escuela reconoce tener debilidades relacionadas directamente con la docencia, la planificación didáctica, las estrategias didácticas, recursos didácticos, pedagogía, entre otros. Esta auto percepción podría estar afectando directamente los procesos formativos, pues los docentes podrían estar actuando de manera insegura a nivel pedagógico.

Además, se concluye que la EEAA no cuenta con algún programa o plan que contemple la formación docente continua, que le permita al profesorado fortalecer su docencia y su práctica docente. Ante esta carencia, los participantes no solo la reconocen, sino que, al parecer, se muestran anuentes a recibir capacitación, especialmente en lo evaluativo que es la principal necesidad actual.

En cuanto a la evaluación que reciben los docentes sobre su práctica, se concluye que únicamente se gestiona la evaluación del CEA. Sin embargo, esta no se considera suficiente por la mayoría de los participantes, quienes estarían anuentes de recibir evaluaciones adicionales por parte de la EEAA, que les permita una retroalimentación sustancial sobre su práctica.

Por último, se concluye sobre la interpretación que los profesores creen tener, por parte del estudiantado, acerca de ellos como docentes y su práctica.

En lo relacionado con la percepción que creen tener sobre sus clases, los participantes hacen una relación directa sobre el tipo de curso y su contenido; donde se evidencia una relación directa sobre la supuesta percepción con la representación personal que el docente tiene sobre esos dos elementos: el tipo de curso y el tipo de contenidos.

Sobre el cómo creen proyectarse como docentes, estas creencias parecen alinearse con lo que se pudo observar de las prácticas de los participantes. Por tanto, se concluye que los profesores de la EEAA, se esfuerzan por mantener coherencia, entre lo que dicen que hacen y lo que hacen. Asimismo, en lo relacionado con la creencia que tienen sobre la manera en que se relacionan con los estudiantes, se concluye que los profesores van

formando su propio posicionamiento en cuanto a ser docente, adoptando o transformando parámetros culturales que rigen la interrelación docente-estudiante.

En lo referente a cómo creen ellos que ayudan al estudiantado a construir su conocimiento, se concluye que los profesores en su totalidad tienen intenciones claras que buscan facilitar los procesos formativos, lo que evidencia un verdadero posicionamiento de lo que significa ser un docente.

#### **5.4. Conclusiones sobre el análisis de las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

A nivel de representaciones mentales, se concluye, seguidamente, sobre distintos temas que fueron surgiendo a lo largo de la investigación.

Tomando en cuenta que las representaciones implícitas no siempre son fáciles de comunicar o de compartir (Pozo et al., 2006), se analiza no solo lo que los docentes mencionan sobre los diversos temas tratados, sino cómo estos se demuestran o no en su práctica y cómo lo mencionado se mantiene coherente a lo largo de la investigación.

A continuación se presenta una serie de tablas que resumen las representaciones mentales encontradas en los diferentes tópicos del estudio.

**Tabla 7.** *Representaciones mentales generales sobre la docencia universitaria según las personas entrevistadas*

<b>Sujetos</b>	<b>Qué es docencia universitaria</b>	<b>Cómo debe ser un docente</b>
<b>Docente-X</b>	“Es enseñar a pensar”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe contar con habilidades blandas e inteligencia emocional.</li> <li>• Debe motivar a los estudiantes no solo en lo académico sino también en su proyección como profesionales.</li> <li>• Debe ser empático, tolerante, sensible</li> </ul>
<b>Docente-F</b>	“La enseñanza a nivel universitario del campo de acción (...); implica esa motivación hacia el campo del conocimiento de la formación universal tanto técnica como humana”	

<b>Docente-W</b>	“Es una labor, es una responsabilidad (...) de formar profesionales”	<p>y accesible para la atención del estudiantado y sus necesidades. Esto sin caer en la mediocridad o alcahuetería.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debe ser asertivo a la hora de comunicarse con los estudiantes, alguien que entienda su papel como guía o influencia positiva.</li> <li>• Su autoridad como docente se debe basar en el respeto y no en el autoritarismo.</li> <li>• Su prioridad debe ser la construcción de un aprendizaje significativo por parte de sus estudiantes y mantener despierto su interés.</li> <li>• Debe tener vocación por la docencia.</li> </ul>
<b>Docente-Z</b>	“Una gran responsabilidad (...). Un método de transmitir conocimientos o capacidades a los estudiantes”	
<b>Docente-D</b>	“Es transmitir conocimiento y formar a la gente. Generar conocimiento y que la gente, cada quien en su mezcla personal, lo potencialice, lo incremente”	
<b>Docente-K</b>	“Enseñarle a un estudiante no solo la parte académica, sino también darle las bases académicas. Formarlo en habilidades blandas para un mercado”	
<b>Docente-Q</b>	“Poder transmitir y generar conocimiento a los estudiantes”	

**Fuente:** Datos recopilados a partir de la investigación realizada.

En esta tabla se evidencia la representación que tienen los docentes sobre lo que es la docencia universitaria. Donde se demuestra un posicionamiento tradicional en la concepción de lo que es la docencia. Para los docentes de la EEAA ellos son dueños del conocimiento y son ellos quienes transmiten el conocimiento a los estudiantes, lo que también demuestra una noción muy simple del conocimiento, pues lo reducen a una función de información.

Estas representaciones sobre la docencia universitaria no coinciden con los requerimientos que creen debe tener un docente. Cuando mencionan cómo debe ser un docente, mencionan que debe ejercer un papel clave en la construcción de un aprendizaje significativo en los estudiantes. Siendo este un posicionamiento opuesto al tradicional demostrado en su representación de docencia.

El resto de características refuerzan la posición empática y social que dicen caracterizarlos no solo como profesionales sino también como profesores. Es posible que esta representación de ser sociales y empáticos sea la influencia que los coloca como profesores que facilitan el aprendizaje, e incluso, elimina rastros de la representación mental de docencia tradicional que mencionaron anteriormente.

Esto se alinea a lo mencionado en puntos anteriores, donde se evidencia que no siempre lo que se dice o se sabe coincide con lo que se cree o se hace.

**Tabla 8.** Representaciones mentales sobre el perfil docente de la EEAA según los datos recopilados

Sujetos	Perfil deseado	Perfil real
<b>Participantes de la Comisión de Docencia y Director-EEAA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buenos profesionales que promuevan la acción social.</li> <li>• Tener vinculación con el medio laboral.</li> <li>• Contar con una gran sensibilidad social y un especial gusto por la ruralidad.</li> <li>• Personas apasionadas por la investigación, que escriban artículos científicos.</li> <li>• Tener habilidades duras y habilidades blandas.</li> <li>• Facilidad de socialización.</li> <li>• Consciente de la necesidad de la actualización constante y la procure.</li> <li>• Manejo de idiomas, capacidad para trabajar en equipo y facilidad de comunicación científica.</li> <li>• Egresado de la misma Escuela.</li> <li>• Con posgrado en el extranjero.</li> <li>• Contar con un nombramiento de tiempo completo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionales que hacen docencia.</li> <li>• Algunos se enfocan en investigación, otros se interesan más en acción social.</li> <li>• Mantienen contacto con el campo laboral, ya sea porque trabajan con ellos de forma paralela, la investigación les permite el contacto o porque necesitan contactos para giras académicas.</li> <li>• Apelan a tener habilidades blandas como prioridad a nivel profesional y docente.</li> <li>• Egresados de la misma Escuela.</li> <li>• Interesados por cursar posgrados, de preferencia en el extranjero. Estos enfocados en el área disciplinar o afines.</li> <li>• La mayoría cuentan con nombramiento, al menos parcial.</li> </ul>

**Fuente:** Datos recopilados a partir de la investigación realizada.

Nuevamente, se deja en evidencia que la representación mental, es decir, lo que creemos, no necesariamente permea la vida real.

Con esto, se concluye que las intenciones de las autoridades administrativas académicas a nivel de contratación y sus esfuerzos en capacitación o solución de carencias, no se han alineado al perfil ideal del docente en la EEAA.

Sigue existiendo una brecha entre el perfil ideal del docente y el perfil real de estos que laboran en la unidad académica. Aunado a esto, no se encuentra que las autoridades administrativas consideren la formación docente como algo necesario e ideal en el perfil de los docentes de la EEAA.

**Tabla 9.** Representaciones mentales sobre lo que es un buen docente y un mal docente según las personas entrevistadas

Sujetos	Docente bueno	Docente malo
<b>Docentes y Comisión de Docencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sabe comunicar asertiva y efectivamente, porque conoce la materia que enseña.</li> <li>• Es estricto y exigente para que los estudiantes alcancen su potencial.</li> <li>• Respeta a los estudiantes.</li> <li>• Sabe escuchar y está atento a las necesidades de sus estudiantes.</li> <li>• Se preocupa por los procesos de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• Se prepara para sus clases y se actualiza. Es organizado.</li> <li>• Es consciente de sus debilidades y tiene la intención de mejorar constantemente.</li> <li>• Está consciente de la integralidad de los estudiantes, es decir, es consciente de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se involucran emociones, historia, cultura, entre otros factores. Por tanto, sabe que su función no es dar una clase, sino formar una vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es desordenado e irresponsable.</li> <li>• No transmite bien la información.</li> <li>• Causa una impresión negativa, provoca miedo a los estudiantes, los hace sentir inferiores o los ofende.</li> <li>• No trabaja en su relación interpersonal con los estudiantes, ya que cree que mostrarse accesible se puede malentender y provocar irrespeto.</li> <li>• No hace una planificación correcta de sus clases.</li> <li>• No se actualiza y considera que tener un puesto de docente es suficiente y no requiere mayor esfuerzo.</li> <li>• No se preocupa por el proceso de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>• No se interesa por conocer la malla curricular para considerar en qué nivel de la carrera está el curso que imparte o cuáles son los cursos que coinciden con el suyo en el mismo nivel.</li> </ul>

**Fuente:** Datos recopilados a partir de la investigación realizada.

En la Tabla 9 se contrasta la representación de las personas entrevistadas respecto de lo que creen que se considera un buen docente y un mal docente. Estas representaciones están estrechamente relacionadas con el perfil de cómo debe ser un docente universitario, según su propio criterio.

Según Teun van Dijk (1985), las atribuciones que se le dan a las cosas, surgen de las interpretaciones que se le dan a las experiencias vividas, sean estas positivas o negativas. Son precisamente estas atribuciones las que le permite a cada docente categorizar o clasificar a los docentes según sus acciones.

**Tabla 10.** Representaciones mentales sobre lo que consideran buenas y malas prácticas docentes según las personas entrevistadas

Sujetos	Lo que imitan	Lo que no imitan	Solicitudes de los estudiantes
<b>Docente-X</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No usar presentaciones. Aunque agrega que los profesores usaban otras herramientas de apoyo didáctico.</li> <li>• No rescata nada de sus profesores de grado, los profesores que tuvo durante su formación en la EEAA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer giras académicas con grupos muy grandes.</li> <li>• Usar presentaciones cargadas de teoría. Aunque reconoce que a veces lo hace.</li> <li>• Usar recursos externos con temas ajenos al contenido del curso específicamente.</li> <li>• Aplicar evaluaciones sorpresas o con algún tipo de trampa en su redacción.</li> <li>• Medir solamente la capacidad de memoria en los estudiantes, aunque reconoce que hace lo hace en algunos exámenes cortos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usar material de apoyo en sus clases.</li> <li>• No extenderse más del horario asignado al curso.</li> <li>• Apegarse al contenido del curso, para luego no dar los contenidos tan rápido por falta de tiempo.</li> </ul>
<b>Docente-F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asegurar la aplicación de la teoría en la práctica.</li> <li>• Enseñar procedimientos sin usar tecnología y luego usar las facilidades tecnológicas para que no dependan de ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomar licor con los estudiantes en las giras académicas.</li> <li>• Trato frío y distante a los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No ha recibido.</li> </ul>

<b>Docente-Q</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar herramientas actuales, usar la tecnología según las últimas actualizaciones y no perder el tiempo en procedimientos que laboralmente no se hacen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar grupos de trabajo al azar o intencionales, mezclando estudiantes de alto y bajo rendimiento.</li> <li>• Diseñar evaluaciones que midan teoría sin fundamento alguno, o que midan memoria y no comprensión.</li> <li>• Calificar de forma subjetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener apertura a la hora de calificar las diferentes formas para resolver un problema.</li> <li>• Abarcar la materia más despacio para poder seguirle el ritmo.</li> <li>• Mejorar el material didáctico que usa como apoyo. Aunque esto no es algo que quiera cambiar.</li> </ul>
<b>Docente-W</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La preferencia de enseñar la teoría de manera práctica, sencilla y activa para que su clase no se convierta en algo pesado o aburrido.</li> <li>• Más adelante menciona que solo replicaba al inicio de su práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hacer todo magistral en sus cursos, sino darle más peso a la práctica y no a la teoría.</li> <li>• No ser accesible para los estudiantes, solo atendían a través de cita.</li> <li>• Las clases antes eran mucho más magistrales, siguiendo los libros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más tiempo para hacer los ejercicios en clase.</li> <li>• Adecuar el ritmo en que imparte la clase, para que puedan seguirla.</li> <li>• Reducir el nivel de dificultad. Aunque algunos le dicen que lo consideran beneficioso.</li> </ul>
<b>Docente-D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La exigencia y la puntualidad, aunque no quiere ser percibido como riguroso o inflexible, cree que los estudiantes lo hacen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausentarse sin avisar o ausentarse reiteradamente.</li> <li>• Ridiculizar a un estudiante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perciben una marcada preferencia hacia algunos estudiantes.</li> <li>• No respeta los grupos de trabajo que se forman por nexo social.</li> <li>• No les da oportunidad para dar su punto de vista.</li> </ul>
<b>Docente-K</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La transmisión del compromiso social y el apoyo al productor. Aunque se le dificulta aplicarlo en los cursos que imparte.</li> <li>• Las clases magistrales como estrategia clásica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratar mal al estudiante, ser grosero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se imparte el curso de manera muy teórica.</li> <li>• Solicitan cambiar algunas secciones de las evaluaciones o formas de evaluación.</li> </ul>
<b>Docente-Z</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicita avances para hacer evaluaciones parciales que faciliten el trabajo y distribuir la carga académica al estudiante.</li> <li>• Incentivar a los estudiantes a publicar sus trabajos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Llegar a clases alcoholizado.</li> <li>• Ausentarse sin avisar, lo considera una falta de respeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No involucrar creencias personales durante las clases. Al parecer, fue una mala interpretación por parte del estudiante.</li> <li>• Incluir más práctica.</li> </ul>

**Fuente:** Datos recopilados a partir de la investigación realizada.

En la Tabla 10 se evidencia cómo algunos docentes dicen replicar prácticas que consideran correctas, pero no lo hacen de manera efectiva. Además, reconocen recibir comentarios o retroalimentación por parte de los estudiantes, pero esto no significa que creen que necesitan corregir, mejorar o cambiar su actuar docente. Por último, según los datos analizados, no todas las malas prácticas docentes fueron desechadas, sino que parecen ser parte del modelo mental de algunos docentes, por tanto aunque consideran que no son correctas, no significa que no lo hagan.

**Tabla 11.** Representaciones mentales generales sobre la docencia universitaria según las personas entrevistadas

<b>Sujetos</b>	<b>Cómo creen ser</b>	<b>Cómo creen proyectarse</b>
<b>Docente-X</b>	“Soy esforzado, respetuoso del estudiantado”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Persona seria pero a la vez con una flexibilidad racional (con estudiantes que requieren algún apoyo adicional).</li> <li>• Aprovecha su edad para ser percibido como alguien accesible y retador.</li> </ul>
<b>Docente-F</b>	“Práctico, exigente, comprensivo, me siento muy humano con ellos (...). Me gusta retarlos constantemente”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesor preocupado por el aprendizaje, apasionado por lo que hace y comprometido por mejorar la calidad en la formación profesional académica de los estudiantes.</li> <li>• Sensible socialmente y pragmático.</li> </ul>
<b>Docente-W</b>	“Soy muy personal, yo me aprendo el nombre de todos (...). Me gusta el respeto, pero también vacilo con ellos cuando tengo que hacerlo (...). En algunas cosas soy estricto y exigente”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accesible.</li> <li>• Proyecta su gusto por enseñar.</li> <li>• Los estudiantes lo perciben como alguien que evalúa severamente.</li> </ul>
<b>Docente-Z</b>	“Soy muy <i>cuadrado</i> . Soy totalmente puntual y responsable. Tomo en cuenta a los estudiantes (...). Doy respeto y exijo respeto”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Accesible.</li> </ul>
<b>Docente-D</b>	“Dedicado, esforzado, comprometido”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguien que domina la materia.</li> <li>• Docente riguroso que no siempre es percibido de manera positiva por los estudiantes.</li> <li>• Comprometido con la excelencia, alguien formal que se da a respetar.</li> <li>• Provoca miedo, por una relación de poder por parte del estudiante.</li> <li>• Alguien cercano o amigable.</li> </ul>

<b>Docente-K</b>	“Estricto, pero también soy muy libre en ciertas cosas (...). Me gusta que el estudiante aprenda”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguien estricto.</li> </ul>
<b>Docente-Q</b>	“Práctico (...). Me encantaría decir que estricto, pero creo que en la práctica no lo soy tanto”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente que motiva a los estudiantes, aunque no sabe si los estudiantes logran percibir su intención.</li> <li>• Alguien respetable como docente y como profesional.</li> <li>• Algunas veces exigente o intransigente, según se amerite.</li> </ul>

**Fuente:** Datos recopilados a partir de la investigación realizada.

La tabla anterior evidencia cómo las representaciones mentales permean la manera de reaccionar al mundo; en este caso, los docentes generan meta-representaciones para lograr socializar lo que creen que proyectan, demostrando que no siempre lo que realmente hacemos coincide con lo que se cree o se quiere hacer o ser como profesores universitarios, en este caso. Aunque algunas veces, hay coincidencia y podría demostrar una coherencia entre lo que se dice, hace y cree.

**Tabla 12.** Representaciones mentales sobre lo que consideran sus fortalezas y debilidades como docentes según las personas entrevistadas

<b>Sujeto</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>Docente-X</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La introducción de casos de la vida real en la clase, y ligarlo con conceptos y significados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abarcar temas ajenos al curso y extenderse en temas que no siempre están alineados a la clase.</li> </ul>
<b>Docente-F</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La experiencia profesional que le permite acercar a los estudiantes a la realidad laboral.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No tener paciencia suficiente para avanzar al ritmo de los estudiantes más lentos.</li> <li>• Balancear el tiempo asignado para explicar y dar seguimiento individualizado en la clase.</li> <li>• Extenderse en temas ajenos a los contenidos del curso.</li> </ul>
<b>Docente-Q</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La profundidad de conocimiento de la materia que imparte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La inseguridad de no poder explicar bien o no poder transmitir bien lo que quiere decir.</li> <li>• No conocer otras formas más efectivas para enseñar.</li> </ul>
<b>Docente-W</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar a través de la práctica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El manejo del tiempo en las evaluaciones.</li> </ul>

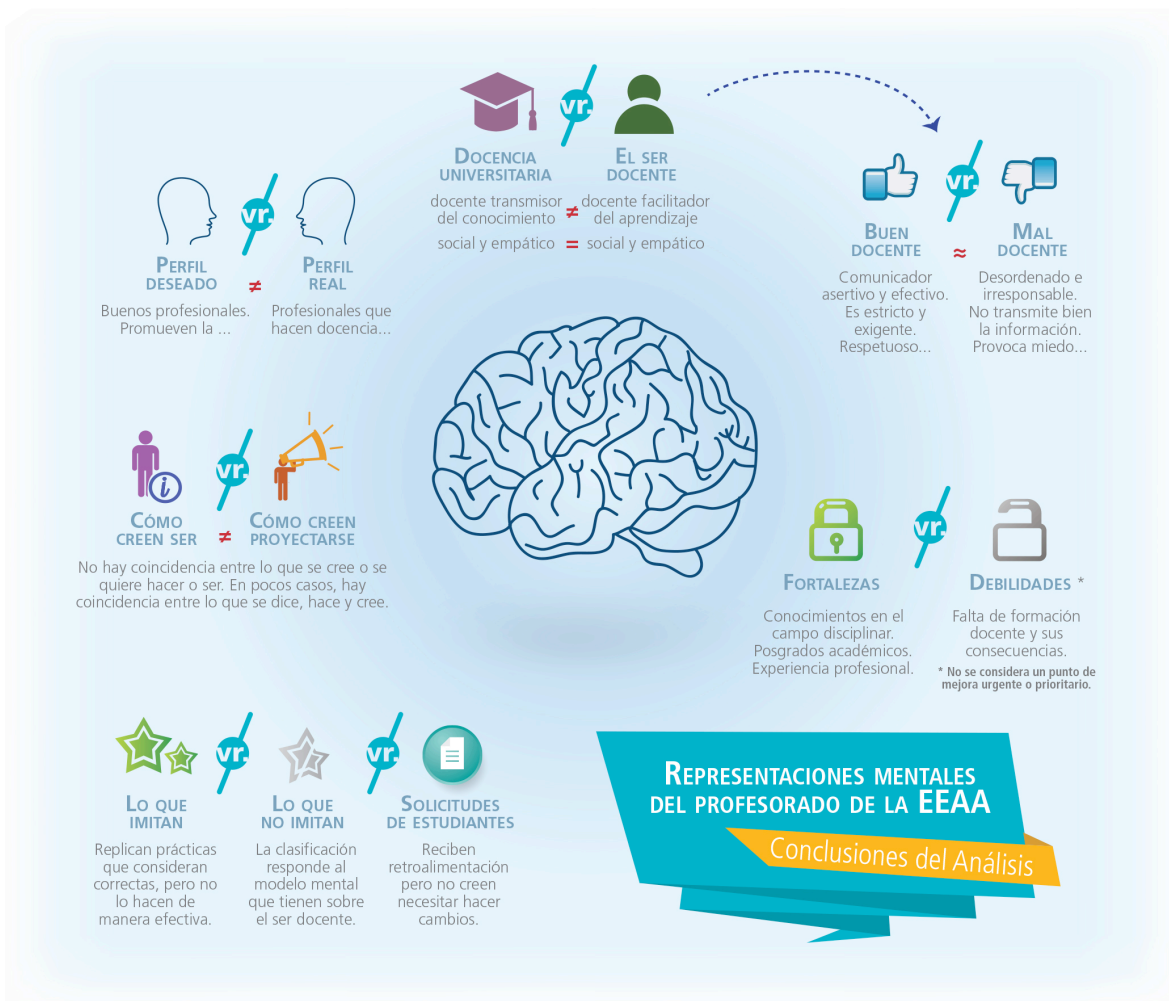
<b>Docente-D</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El conocimiento y el dominio de los temas del curso que imparte.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La manera de transmitir las ideas o comunicarse con los estudiantes.</li> </ul>
<b>Docente-K</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guiar a los estudiantes en la comprensión de la materia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser más flexible de lo que se debe en asuntos normativos del curso.</li> </ul>
<b>Docente-Z</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La capacidad de comunicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No lograr incentivar la participación activa de los estudiantes durante las clases.</li> <li>• Considerar que el nivel de participación de los estudiantes determina su rendimiento o capacidad cognitiva.</li> <li>• Dar la opción a los grupos de estudiantes de escoger quién va a exponer, para no obligar a los que no quieren hacerlo.</li> </ul>

**Fuente:** Datos recopilados a partir de la investigación realizada.

Según lo expuesto, se revela una coincidencia entre lo que creen ser las fortalezas de los docentes, con la representación mental arraigada que dice que para ser docente se deben procurar posgrados o nuevos conocimientos específicamente en el campo disciplinar. No se encuentra una representación que dicte que la formación pedagógica se deba considerar como una fortaleza necesaria.

En contraposición, se evidencia que las debilidades que se reconocen por parte de los participantes están estrechamente relacionadas con la falta de formación docente y todo lo que esta carencia pueda generar. Sin embargo, se concluye que la EEAA no toma en cuenta esto como algo urgente o, al menos, no se considera parte de los temas prioritarios a los que se debe prestar atención. Posiblemente es esta la razón por la cual no hay intenciones concretas por lograr mejoras en la práctica de los docentes, por medio de programas que busquen la capacitación del profesorado.

Por último, se concluye que la Comisión de Docencia está concentrando sus esfuerzos en ocuparse de los temas de carácter estudiantil, han mantenido una distancia en todo lo concerniente al cuerpo docente de la unidad académica, siendo esta una de las responsabilidades asignadas bajo los lineamientos institucionales.



**Figura 5.** Infografía de las conclusiones del análisis sobre las representaciones mentales del profesorado de la EEAA

**Fuente:** Elaboración propia.

## 5.5. Conclusiones organizadas según los objetivos de la investigación

A continuación se presentan las conclusiones puntuales del estudio según los objetivos específicos definidos para la investigación, con el fin de demostrar el alcance de la misma en el cumplimiento de estos.

### **5.5.1. Conclusiones sobre las representaciones que tienen las personas docentes acerca de la docencia universitaria**

**Objetivo:** *Determinar cuáles son las representaciones mentales que los docentes tienen acerca de la docencia universitaria.*

Según los datos analizados, se presentan las conclusiones obtenidas en cuanto a las representaciones de las personas participantes acerca de la docencia universitaria.

- Existe un posicionamiento tradicional en la concepción de lo que es la docencia. Para los participantes, el docente es el dueño del conocimiento y es quien transmite el conocimiento a los estudiantes.
- Existe una noción muy simple del concepto de conocimiento, pues lo reducen a una función de información.
- Se concluye que la representación que se tiene sobre la docencia universitaria no coincide con lo que ellos mismos creen debe tener un docente, ya que consideran que el docente debe ser un facilitador en la construcción del conocimiento del estudiantado y este es un posicionamiento opuesto a la concepción tradicional demostrada anteriormente del docente como dueño del conocimiento.
- Además, se reconocen como personas empáticas y sociales, no solo como profesionales, sino también como docentes. Esta autopercepción puede ser lo que influye en querer representar al docente como facilitador del proceso de aprendizaje.
- En cuanto al perfil docente, se concluye que las autoridades administrativas de la EEAA, quienes se encargan de la contratación docente, no han establecido un perfil ideal de lo que debe ser un docente de la Escuela. Esto podría afectar directamente la percepción de urgencia hacia la necesidad que tienen en la capacitación docente y en el trabajo por solventar las carencias que el profesorado posee.

- Según lo analizado, se concluye que las personas participantes consideran que un docente debe conocer a fondo la facultad en donde labora, al parecer, ser egresado de la misma EEAA les genera un sentimiento de apego y compromiso.
- El docente universitario debe contar con títulos académicos posgraduales y especializaciones, de preferencia obtenidos en el extranjero. Según los participantes, estos le dan al docente ventajas a nivel personal y laboral.
- Según las personas participantes, la docencia que se ejerce está influenciada por experiencias previas obtenidas desde que fueron estudiantes. Es decir, lo que hicieron o no sus profesores les han dado un punto de referencia para su práctica docente.
- Se concluye que una de las representaciones encontradas es que la docencia universitaria no es un puesto que se asume por decisión directa, sino que las personas se ven involucradas en diversas experiencias y oportunidades laborales que les lleva a ejercer como docentes y, una vez ahí, deciden mantenerse como tales.

### **5.5.2. Conclusiones sobre la caracterización de la práctica docente del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la UCR**

**Objetivo:** *Caracterizar la práctica docente del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios de la UCR.*

A continuación se presentan las conclusiones que dan respuesta al segundo objetivo específico planteado para esta investigación. Este busca caracterizar la práctica del cuerpo docente de la EEAA y para lograr esto se indagó sobre la acción formadora y mediadora que el profesorado desempeña en los procesos académicos de la Escuela. Seguidamente se detallan puntualmente las conclusiones obtenidas:

- Los participantes no tienen claridad sobre lo que es la planificación didáctica. Sin embargo, son conscientes de que esta es parte de lo que un docente debe realizar para impartir un curso de manera exitosa.
- Las personas docentes que participaron en la investigación reconocen tener limitaciones en el manejo del tiempo y aprovechamiento del espacio físico con el que cuentan. Sin embargo, tratan de buscar soluciones viables y efectivas para las limitaciones a las que son conscientes.
- A nivel de evaluación, el profesorado de la Escuela considera ser coherente entre el contenido que se imparte y lo que se evalúa, aunque no todos han recibido capacitaciones sobre este tema y algunos consideran que necesitan mejorar.
- La estrategia evaluativa común en la EEAA son las pruebas escritas.
- La estrategia didáctica que prevalece en la EEAA es la clase magistral, seguido de las giras académicas y el aprendizaje basado en proyectos, entre otros. Sin embargo, no todos los participantes han recibido capacitación sobre estrategias didácticas y no conocen a fondo las posibilidades que tienen, cómo se desarrollan o cuáles son las más adecuadas para el tipo de contenido del curso que imparten.
- Se reconoce el conocimiento disciplinar y la experiencia profesional del profesorado como sus principales fortalezas e, incluso, factores que determinan su nivel de éxito como docentes. Sin embargo, estos no son garantía de una docencia de calidad.
- En cuanto a las debilidades, el profesorado de la EEAA reconoce carecer de conocimiento en temas relacionados con la docencia como la planificación didáctica, las estrategias didácticas, recursos didácticos, pedagogía, entre otros; lo que podría estar afectando los procesos formativos.
- Se concluye que la unidad académica tiene docentes con un genuino deseo por enseñar.

- Actualmente, la Escuela no cuenta con ningún programa o plan permanente de formación docente; necesidad de la que los participantes no solo son conscientes sino que parecen mostrar anuencia para recibirlo.
- Se concluye que el cuerpo docente de la EEAA no considera que la evaluación que les aplican desde el CEA sea suficiente o funcional para las necesidades que tienen, por lo que se muestran anuentes a ser evaluados de manera efectiva para poder recibir una verdadera retroalimentación de su práctica.
- Las personas docentes que participaron en el estudio consideran que la percepción del estudiantado sobre sus clases está directamente relacionada con el tipo de contenido y no necesariamente con cómo se desempeñan ellos como docentes. Sin embargo, se concluye que esa percepción se relaciona con la representación personal que el docente tiene sobre el tipo de curso y el tipo de contenidos de este.
- El profesorado de la EEAA se esfuerza por mantener coherencia entre cómo creen que se proyectan como docentes y lo que se puede observar en su práctica.
- Además, se concluye que el profesorado va formando su propio posicionamiento en cuanto a ser docente y, conforme pasa el tiempo, va adoptando o transformando parámetros culturales que rigen la manera en que se relacionan con el estudiantado.
- Se concluye que los participantes, en su totalidad, buscan facilitar la construcción del aprendizaje del estudiantado.
- Se identifica un sentido de responsabilidad en el cuerpo docente hacia los compromisos que han adquirido como profesorado. Esto podría permitir procesos de mejora, capacitación y formación docente que permanezcan en el tiempo.

### **5.5.3. Conclusiones sobre las relaciones entre las representaciones mentales del profesorado y la práctica docente**

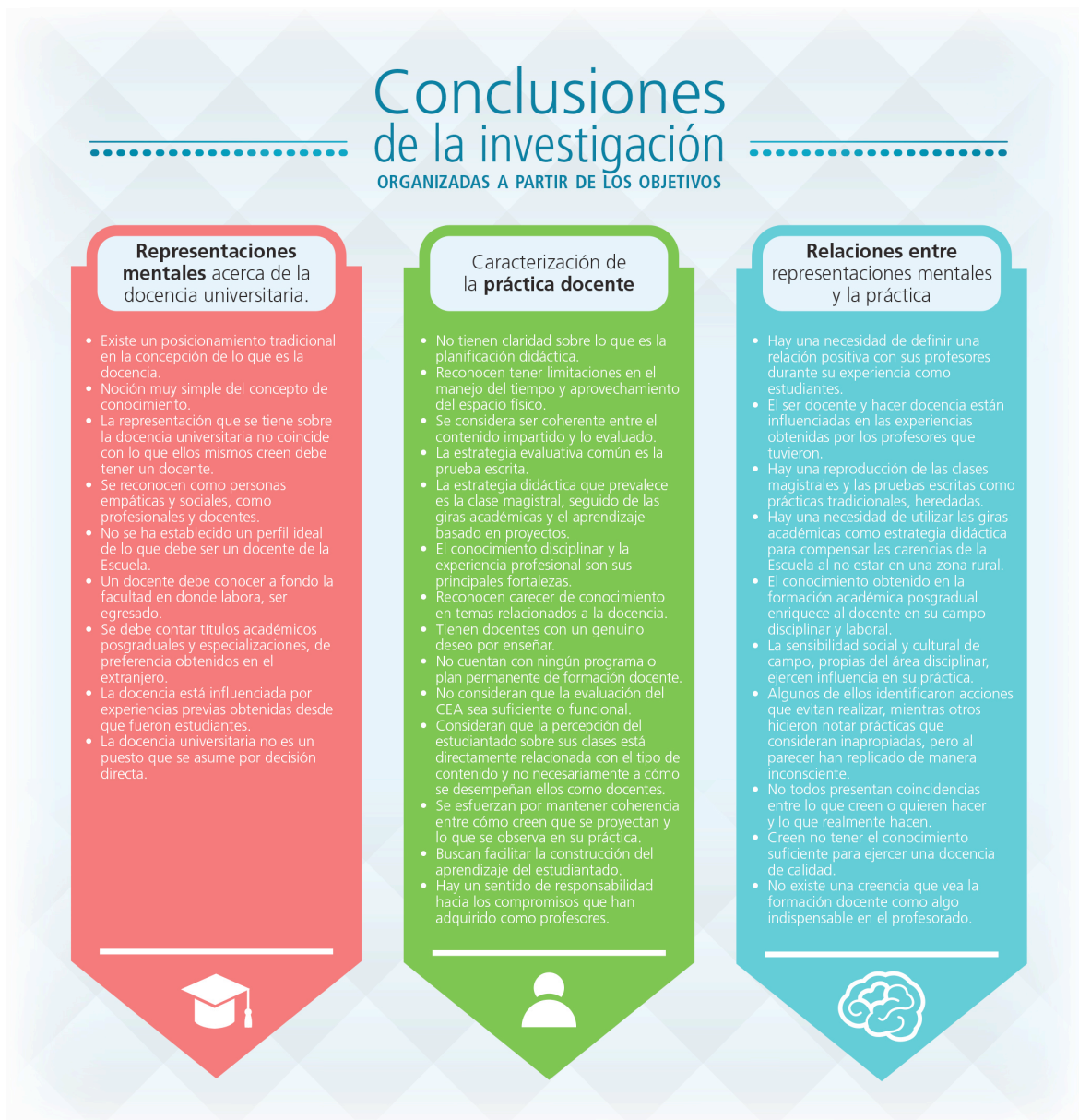
**Objetivo:** *Establecer las relaciones entre las representaciones mentales del profesorado y la práctica docente.*

De igual manera, en este espacio se presentan puntualmente las conclusiones obtenidas a lo largo de la investigación realizada. En este caso se concluye sobre las representaciones mentales encontradas en el profesorado y cómo estas se relacionan con su práctica docente.

- Existe una representación mental en los participantes, donde se establece una necesidad de definir una relación positiva con sus profesores durante su experiencia como estudiantes. Esto puede estar influenciando la posición del cuerpo docente en el tipo de relaciones docente-estudiante que desean para la EEAA.
- Se concluye que las representaciones mentales de las personas participantes, en cuanto a ser docente y hacer docencia, están influenciadas en las experiencias obtenidas por los profesores que tuvieron. Algunas de las prácticas de estos se han replicado de manera consciente y otras inconsciente por parte del profesorado de la EEAA. Sin embargo, reconocen tener una gran necesidad de formación docente para poder mejorar en su práctica.
- En consecuencia, se evidencia una fuerte representación mental que les lleva a la reproducción de las clases magistrales y las pruebas escritas como prácticas tradicionales, heredadas, aunque los mismos docentes no estén convencidos si estas son o no las adecuadas para sus cursos.
- Sin embargo, se identifica la presencia de una representación mental en el cuerpo docente que se ha ido socializando, aunque no todos la han adoptado, la necesidad de utilizar las giras académicas como estrategia didáctica para compensar las carencias de la Escuela al no estar en una zona rural.

- Se identifica que en la EEAA el conocimiento obtenido en la formación académica posgradual enriquece al docente en su campo disciplinar y le genera mayores oportunidades laborales. Sin embargo, no hay una relación entre lo que este conocimiento y experiencias podrían enriquecer los contenidos de los cursos y la misma práctica docente en la Escuela.
- La representación que se tiene sobre la sensibilidad social y cultura de campo, propias del área disciplinar, ha ejercido una fuerte influencia en la práctica docente. No solo se percibe como algo muy positivo, sino como algo que debe ser transmitido al estudiantado, siendo así, se convierte en una característica que creen que diferencia a la EEAA del resto de las facultadas. Además, esta representación podría estar influyendo en la horizontalidad en los procesos formativos de los estudiantes, otra de las características de su práctica docente.
- Otro de los hallazgos, es la metarepresentación que el profesorado hizo sobre lo que replican y no replican de los profesores que tuvieron mientras fueron estudiantes. Algunos de ellos identificaron acciones que evitan realizar, mientras otros hicieron notar prácticas que consideran inapropiadas, pero al parecer han replicado de manera inconsciente.
- Se concluye, además, que existe la necesidad de generar procesos de metarepresentación en el cuerpo docente, ya que no todos presentan coincidencias entre los que creen o quieren hacer y lo que realmente hacen. Afectando así los procesos formativos en los que se involucran.
- También, se concluye que entre las representaciones mentales encontradas, el profesorado de la EEAA cree no tener el conocimiento suficiente para ejercer una docencia de calidad, identifican en ellos una serie de debilidades, todas, estrechamente relacionadas con la falta de formación docente. Esto es perjudicial para su práctica, puesto que la representación mental que ellos tengan de ellos mismos y su docencia va a impactar sobre su actuar como docente en la EEAA.

- Sin embargo, se evidencia que no existe una creencia que vea la formación docente como algo indispensable en el profesorado de la EEAA, es decir, saben y creen que lo necesitan, pero, a la vez, no consideran que sea algo que requiera ser resuelto a la brevedad. Esta representación no solo se encontró en el cuerpo docente, sino también en las autorizadas administrativas académicas de la Escuela.



**Figura 6.** Infografía de las conclusiones por objetivos de la investigación

**Fuente:** Elaboración propia.

Las representaciones mentales son arquitecturas cognitivas complejas organizadas en conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar por sus niveles de relaciones y coarticulaciones entre sí, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales. Se plantean como construcciones individuales en al menos dos niveles: el implícito y el explícito, ambos no necesariamente en concordancia o coherencia.

Estas representaciones mentales tienen un cierto papel causal, orientativo sobre las acciones y prácticas en las situaciones y contextos (Pozo et al., 2006; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo, 1997). Así, el enfoque de las representaciones mentales plantea que los docentes son capaces de dar regulación y acote a sus prácticas docentes en gran medida influidos por ellas.

Investigadores como Bruner (1988), consideran que estas representaciones mentales de naturaleza personal (aunque no individual) cumplen una función claramente cohesionadora y orientan al docente a comprender a la vez que construye el escenario a través del cual organiza la situación educativa, incluida su práctica.

Lo anterior, supone la posible existencia de falencias en las prácticas, muchas veces vinculadas no a malas intenciones u otro tipo de situaciones, sino a modelos de representación creados y, a veces, sostenidos de forma grupal. Siendo así, plantear la mejora de los procesos formativos va obligatoriamente relacionado con procesos de meta-representación y su evaluación a la luz de la idoneidad y operatividad de la misma. Además, implica la obligatoriedad de ver dichas representaciones en sus contextos específicos y, finalmente, hacer el ejercicio de analizar dichas representaciones en la relación que los estudiantes tienen de sus docentes y sus acciones formativas.

Por último, se concluye que esta investigación podría funcionar como un buen punto de partida metodológico para futuras investigaciones que busquen conocer las

acciones docentes, no desde el punto de vista tradicional o a partir del estudio de los modelos comunes, mismos que buscan abordar la práctica docente desde los elementos vinculados con la acción directamente. Esta investigación indaga la práctica docente desde el cómo el profesorado se representa a sí mismo como docentes y lo que dicen de sus propias prácticas, es decir, se hace un abordaje desde cómo piensa el docente.

## Capítulo VI. Recomendaciones

En esta sección se presenta una serie de recomendaciones que surgen a partir de los análisis y conclusiones realizadas a cada uno de los objetivos específicos. Su intención es generar una línea de acción para que la EEAA pueda tomar decisiones con la información suministrada a partir de esta investigación.

### **6.1. Recomendaciones sobre el contexto formativo de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Según lo encontrado, la necesidad de generar un buen ambiente y habilidades blandas en el estudiantado, para la EEAA, es algo indispensable en la formación académica profesional. Incluso las personas docentes participantes consideran que la educación horizontal es una de las cosas que los caracterizan. Por tanto, se recomienda que este tipo de contenidos se agreguen directamente y de forma puntual en los programas de los cursos que conforman la malla curricular, de esta manera se enriquecen con contenidos actitudinales que muy pocas carreras incluyen.

En cuanto a la tendencia a la polarización del cuerpo docente en las distintas temáticas encontradas en el estudio, sería interesante que la Escuela propicie una investigación que estudie cómo interactúan estos dos tipos de posiciones en cuanto a hacer docencia, resolución de conflictos, proyección de la carrera, entre otros; con el fin de analizar cómo esas dos visiones del ser docente pueden convivir en un mismo contexto o en una misma unidad académica.

Otro asunto importante de tomar en cuenta es el relacionado con los estudiantes élite, aquellos que destacan por su alto rendimiento. Pues, si bien es cierto, los profesores poseen todo el derecho de tener estudiantes cercanos a ellos y que estos sean a quienes la Escuela busque formar de manera estratégica para que más adelante formen parte del

equipo docente, esto debería ser trabajado con cuidado. Según la información recolectada, podría estar creando roces entre la población estudiantil, ya que los demás estudiantes parecen percibir una especie de favoritismo. Por tanto, se recomienda realizar una investigación al respecto con el fin de identificar cómo repercute este tipo de actuar en el estudiantado, pues, de ser así, se podría trabajar en crear una línea clara, más democrática y abierta, para que todos los estudiantes puedan participar en las diferentes actividades y no solamente algunos privilegiados.

Este estudio demuestra que la EEAA no parece considerar a la docencia como principal elemento, aunque son conscientes de lo relevante que es. Por esto, se recomienda incorporar un programa de mejora continua a nivel docente como parte de la cultura de mejora que han instaurado en la EEAA, con el fin de ofertar espacios efectivos para la formación docente y dar seguimiento pedagógico al profesorado.

De igual manera, sería interesante indagar si la falta de motivación o inspiración para generar cambios se debe a la carga laboral, la falta de tiempo, la falta de interés en su desempeño como docente, la falta de interés en los procesos formativos del estudiantado o la falta de interés de estos a la innovación. Es decir, identificar a través de un proceso investigativo el o los factores que podrían estar provocando esa resistencia al cambio.

Aunado a lo anterior, se considera necesario diseñar un verdadero programa de formación docente permanente que pueda darle al cuerpo docente capacitación en las diferentes áreas identificadas en este estudio, incluyendo la habilidad de mantener un ambiente positivo durante el periodo lectivo y, así, puedan entablar relaciones interpersonales positivas en el contexto académico en el que laboran. Al lograr esto no solo favorecería a los estudiantes, sino también favorecería al profesor en su disfrute y auto-realización como docente.

En relación con las capacitaciones en docencia, es necesario que el cuerpo docente sienta que se les apoya según sus necesidades y capacidades específicas, conociendo las

características propias que distinguen a la EEAA como una unidad académica singular. Para esto, se recomienda hacer un escaneo de los intereses reales de los docentes de la EEAA, para identificar cuáles son los temas pedagógicos que más les interesa o crean que necesitan, ya que de esta manera obtendrán información sobre temáticas que consideran que les ayudaría en sus debilidades o bien, temas que consideran que potenciarían sus fortalezas. Lo anterior, va a permitirles trabajar en un verdadero programa de capacitación, formación y mejora continua de su cuerpo docente.

Además, es importante que las opciones que generen dentro del programa de formación en docencia universitaria, sea constante o continuo, pero que además, se diseñe no solo según las necesidades de la unidad académica, sino también ofreciendo condiciones y facilidades atractivas para el profesorado con el fin de que sean ellos quienes decidan formar parte del programa por su propia cuenta, ya que la buena actitud es lo que va a marcar la diferencia entre el conocimiento nuevo y la meta-representación que los docentes requieren generar, para poder identificar las representaciones mentales que tienen y que influyen en el momento de su práctica docente.

Se recomienda hacer una capacitación sobre la libertad de cátedra, para que se dilucide lo que se involucra en un puesto docente y en las responsabilidades, deberes y derechos verdaderos que tiene un profesor de la UCR y así dejar en claro, el margen de acción que tienen las direcciones de las escuelas en caso de que los docentes no cumplan con lo establecido.

Por otro lado, al identificar la tendencia prioritaria del profesorado hacia la investigación y acción social por sobre la docencia universitaria, sería interesante preguntarse en futuras indagaciones si esto podría estar calando en los docentes, como un parámetro que les dicta que estos dos factores se deben potencializar por encima de la acción docente y, por tanto, no requieren mayor atención.

Además, es importante indagar qué tanto las presentaciones mentales individuales sobre la investigación y la acción social, como prioridad, se convierten en

representaciones grupales. Ya que, de esta manera, se podría estar generando una identidad más de tipo colectivo con todas las dificultades que eso implicaría en el desarrollo de un programa o un modelo pedagógico y didáctico para la EEAA.

En cuanto a la convivencia de los integrantes de la unidad académica, se recomienda elaborar un reglamento interno con lineamientos básicos de convivencia que proteja a los espacios de uso común bajo el respeto y sana convivencia, con el fin de que sean utilizados para el propósito con el que fueron diseñados, sean oficinas, espacios de reunión, comedor, entre otros. Esta simple acción les permitirá ser más efectivos en su trabajo, propiciando el respeto y la concentración en las labores, aun cuando cuenten con la remodelación del espacio físico programada.

## **6.2. Recomendaciones sobre el análisis del docente universitario que labora en la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

En relación con el tema de formación académica profesional, se descubrió que algunos docentes iniciaron con planes de estudio que no concluyeron. Por tanto, sería valioso hacer una revisión de cuántas carreras inconclusas hay en el cuerpo docente, considerando que esa tendencia podría estar afectando o marcando la posición de no continuidad, es decir, de no terminar procesos formativos, o bien, dejar procesos formativos inconclusos al tener otras ofertas que consideren más atractivas. Esta posible representación mental podría ser la razón por la que varios docentes no concluyeron el Programa de Formación Docente del 2016. Asimismo, podría estar afectando la toma de decisiones de buscar formación académica en otros temas excluyendo la docencia.

Además, se recomienda que se evalúe y se fomente la posibilidad de hacer pasantías o programas posgraduales en pedagogía o en didáctica con la finalidad de trabajar en una cultura que posicione a la docencia como área prioritaria.

En cuanto a la forma en que los docentes de la EEAA creen proyectarse, se recomienda hacer una investigación que analice el punto de vista de los estudiantes. De esta manera los docentes podrían tener una retroalimentación con el peso suficiente que logre provocar en ellos la necesidad de mejora como docentes.

### **6.3. Recomendaciones sobre el estudio de la práctica del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Es importante mencionar que el espacio creado por medio de la entrevista, les permitió a las personas participantes hacer reflexión sobre cómo se representan y cómo adquirieron las habilidades que tienen ahora como docentes. Por tanto, se recomienda que la Escuela genere o propicie espacios para la reflexión de qué es ser docente y cómo ellos se formaron en esa línea. Esto les daría la oportunidad de meta-analizarse con el fin de buscar la mejora personal y colectiva, el sentido de pertenencia y el trabajo en equipo.

Se recomienda el diseño de algún tipo de evaluación o seguimiento pedagógico al profesorado, con el fin de formarse y construir una base de estrategias didácticas acordes con sus necesidades pedagógicas, garantizando así que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más efectivo y eficiente. Ya que al serlo podrían aprovechar más el tiempo en prácticas, casos reales u otros contenidos que consideren de interés en la formación integral del profesional.

En el caso de que la EEAA decida hacer una evaluación propia de la práctica de las personas docentes, puede optar por diseñar un instrumento que les permita dar seguimiento a los docentes en temas concernientes a su práctica, cómo ellos se desenvuelven o cómo aplicaron el conocimiento que irían adquiriendo a través de las capacitaciones. Este tipo de evaluaciones les puede significar conocer las fortalezas y debilidades que como cuerpo docente van trabajando.

Se recomienda, además, dar seguimiento a las personas docentes particulares que presentan algún tipo de limitación en su práctica docente, sea esa inseguridad, inmadurez, indiferencia, desinterés, entre otros. Deben tener en cuenta que el profesorado de la unidad académica modelan un perfil a los estudiantes, no solo como docentes, sino también como profesionales.

Sería pertinente para la Escuela hacer una investigación que brinde información más detallada acerca de los lineamientos institucionales, para conocer hasta dónde hay margen de acción en cuanto a las líneas de intervención posibles para la Dirección de Escuela en cuanto a planes remediales. Es importante conocer, además, las intenciones de los docentes que son reincidentes en las malas evaluaciones para que logren identificar los puntos de interés y lograr trabajar en las mejoras que se requieren.

#### **6.4. Recomendaciones sobre el análisis de las representaciones mentales del profesorado de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios**

Para finalizar, se recomienda hacer una revisión de las obligaciones de la Comisión de Docencia, para que se convierta en un órgano que vele por alcanzar la calidad en la docencia universitaria de la unidad académica.

Como se expone a lo largo de la investigación, los docentes de la EEAA son una comunidad claramente definida en este estudio, marcada por una serie de representaciones mentales de carácter comunitario que, a su vez, se segmenta en diferentes subcomunidades que tienen que ver con lo generacional, pero también con la cercanía o distancia con las políticas de la dirección de la Escuela, así como con las visiones sobre lo que es la docencia universitaria, las formas de vincularse con los estudiantes, e incluso, las acciones de investigación.

Estas representaciones mentales son también individuales e internas, marcadas por las experiencias, modelados por otros docentes, o bien, por algunos procesos de formación.

Según lo anterior, se recomienda fortalecer la representación docente del profesorado de la EEAA mediante espacios de reflexión docente, la asistencia a actividades de naturaleza pedagógica y didáctica en el campo de la profesión, así como el contacto con otras visiones de docencia generadas en otros espacios universitarios, y que han avanzado más en este tema.

Se les invita, además, a publicar sobre las prácticas docentes que son exitosas o tienen reconocimiento ya sea por los estudiantes o por los docentes, a lo interno de la Escuela, así como a crear procesos de capacitación específicos, que sustenten una representación de sí mismos como docentes con habilidades innovadoras y disruptivas, en consonancia con el modelo pedagógico de la propia Escuela.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán, México.
- Alfaro, L. (UNIVES) (2015). *Contexto educativo*. [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=RVZbGZUmNJ4>
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación en la universidad*. Barcelona: Octaedro-ice-ub.
- Arbeláez, M. (2002). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*. N°. 29, enero. Pereira, Colombia. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm>
- Artolozaga, M.; Cascante, N.; Chacón, L.; D'Antoni, M.; Garro, L.; Marín, P.; Mora, R.; Paniagua, L.; Piedra, M. y Valitutti, G. (2012). *Didáctica Universitaria: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica*. Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica, San José.
- Arias, M.; Francis, S. y Marín P. (2012). *Modelos Pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica. Precisiones, historia y desafíos*. San José: Departamento de Docencia Universitaria, Universidad de Costa Rica.
- Astudillo, M.; Clerici, J. y Ortiz, F. (2007). *Estudio sobre las representaciones de docentes universitarios en torno a la formación pedagógica y las innovaciones en la enseñanza*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.
- Babbie, S. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. International Thomson Editores SA, México.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.

- Banguero, A. (2013). *Docentes Universitarios: Representaciones sobre su rol y sobre el estudiante* [Tesis de Maestría]. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.
- Barone, L.; Guiducci, V. (2009). *Mental representations of attachment in eating disorders: a pilot study using the Adult Attachment Interview*. *Attach Hum Dev*. Jul;11(4):405-17.
- Bedia, M. y Castillo, L. (2010). Hacia una teoría de la mente corporizada: La influencia de los mecanismos sensomotores en el desarrollo de la cognición. *Revista ÁNFORA*. Universidad Autónoma de Manizales, Colombia. Año 17, Número 28, enero-junio, pp. 101-124.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Narcea.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación. Tercera edición*. Pearson Educación, Colombia.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea S.A., Madrid.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*, Madrid: Morata.
- Caride, J.; Sanjurjo, L. y Trillo, F. (2017). Maestros y educadores en el espacio común de las profesiones y la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89 (31.2), 89-101
- Carruthers, G. (2008). *Types of body representation and the sense of embodiment*. *Consciousness and Cognition*, 17(4), 1302–1316.
- Castro, A. (2015). *Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior*. Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. México.
- Clark, C. y Peterson, P. (1985). Teachers' Thought Process'. En Willrock, C. M. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. Third Edition, New York, Macmillan.

- Colque, G. (2005). *Etnografía educativa y matemática en Caracollo*. Plural Editores, Ecuador.
- Connelly, F.; Clandinin, M. y Jean, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Carnegie Cooperation.
- Consejo Universitario (2004). Sesión 4932, martes 16 de noviembre de 2004. *La Gaceta Universitaria*. Universidad de Costa Rica, San José.
- Consejo Universitario (2008). *Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente*. Universidad de Costa Rica, San José.
- Cossío, G.; Friné, E. y Hernández, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 71, oct-dic, pp. 1135-1164
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- Decreto N° 8098 (2001). *La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica*. Presidencia de la República, San José.
- DEDUN, (2016). *Actividades y Servicios*. Sitio oficial Departamento de Docencia Universitaria. Escuela de Formación Docente, Universidad de Costa Rica. <http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/index.php/inicio/actividades-servicios>
- Demuth, P. (2015). Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. *Revista de Docencia Universitaria*. 13 (1), 95-123.
- Domínguez, C.; Medina, A. y Cacheiro, L. (2010). *Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio Europeo de educación superior*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A., Madrid.

- Economía Agrícola UCR, (2015). *Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios (EEAA) - Canal Oficial Youtube* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=6MP-TSUEb0w>
- Economía Agrícola UCR, (2016). *Historia de la carrera de Economía Agrícola y Agronegocios - Canal Oficial Youtube* [Vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=3q7qcP3iYbQ>
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1, spring), 43-71.
- Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios (2015). *Sitio web oficial*. Universidad de Costa Rica, San José. En: <http://economyagricola.ucr.ac.cr/>
- Espinosa, M. (2014). Didactoeugenia. La buena práctica docente en la enseñanza. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y quehaceres del pedagogo* Nº.21 -Octubre. Pp.141-152.
- Facultad de Ciencias Agroalimentarias (2016). *Sitio web oficial*. Universidad de Costa Rica, San José. <http://www.agro.ucr.ac.cr/>
- Feldman, D. (2007). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Fonseca, M. y Aguaded, J. (2007). *Enseñar en la universidad*. Experiencias y propuestas de docencia universitaria. Netbiblo, S. L.: España.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad, Medellín.
- García, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (9), 9-33.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata, S.L., Madrid.

- González, V. y Cuminao, Á. (2005). Representaciones sociales de docentes universitarios frente al uso de la tecnología en sus procesos de enseñanza. El caso de la Universidad de La Frontera. *Virtual Educa 2005*. UNAM, México.
- González, Y. (2006). *Educación y Universidad*. Editorial UCR, San José.
- Good, T. y Brophy, J. (2013). *Looking in classrooms*. (9th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Groult, N, y Mercáu, V. (2010). *Las representaciones mentales: definición y relación con la formación del aprendiz*. México: UNAS.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y flexibilidad*. Grupo Editorial Norma, Bogotá.
- Gutiérrez, M. y Piedra, L. (2015). *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica, San José.
- Hernández, F. (2001). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. DM, Murcia.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación. 4 ed.* McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V., México.
- Herrán, A. y González, I. (2018). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid, Ed. Universitas
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado ¿cómo se investiga?. *Revista de Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2
- Knight, P. (2006). *El profesorado de Educación Superior: formación para la excelencia*. Narcea, S.A. España.
- Ley N° 362. Ley Orgánica de la Universidad de Costa Rica. *La Gaceta Oficial*, Costa Rica, 29 de agosto de 1940.

- Lobato, A. (2010). Representaciones sociales de los docentes sobre la investigación en las Facultades de Educación. Antecedentes, tendencias y ausencias. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. IV Julio-Diciembre (Nº 2), pp. 130-142.
- Loli, R. (2014). *Representaciones sociales de la enseñanza-aprendizaje de la investigación en enfermería de la Facultad de Medicina* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Lowman, J. (2005). *Mastering the techniques of teaching*. (3ra Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lucarelli, E. (2004). Prácticas innovadoras en la Formación del Docente Universitario. *Educação*. 3 (54). 503-524.
- Marrero, J. E. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado*, 1000-1038.
- Martín, E.; Mateos, M.; Pérez-Echeverría, M.; Pozo, J. y Pecharromán, A. (2004). Las concepciones del profesorado: formación y cambio conceptual. *Reunión Internacional Mente y Cultura: cambios representacionales en el aprendizaje*, Uruguay, Centro Regional Universitario Bariloche.
- Martínez-Otero, V. (2007). Modelo Pedagógico del discurso educativo y su proyección en la calidad docente, discente e institucional. *Revista Iberoamericana de Educación* 43 (2).
- Matute, S.; Iglesias, P.; Gutiérrez, O.; Capote, T.; Rojas, J. y Durán, R. (2013). Representaciones mentales en el aprendizaje del concepto combustión. *Educere*. 17 (57), 309-318.
- Mazzitelli, C; Aguilar, S.; Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. 6(6), 265-290.

- Mithen, S. (1996). *Arqueología de la mente*. HUROPE, S.L., Lima.
- Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Moreira, M. (1999). *Modelos Mentales*. Burgos, España.
- Moscoso, F. y Hernández, A. (2015). La formación pedagógica del docente universitario: un reto del mundo contemporáneo. *Revista Cubana de Educación Superior*. (3). 140-154.
- Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. Paidós, Barcelona.
- Navarrete, R. (2014). *Hacia la identidad profesional docente en la Universidad de Costa Rica*, 12(4), 231-248.
- Palou, I. y Utges, G. (2012). Teorías implícitas de docentes universitarios sobre la problemática de deserción y desgranamiento en carreras de Ingeniería. Un estudio contextualizado. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*. Marzo, año 1 (Nº 1), pp. 7-18.
- Pardo, N. y Rodríguez, A. (2009). Discurso y Contexto: Cognición y subjetividad. *Discurso & Sociedad*, 3 (1), 202-219.
- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- Pérez, A.; Sarmiento, J. y Zabalza, M. (2012). *Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. The teaching practices of the good teachers of the Vigo university: the technological area*. (Vol. 10, pp. 145-175): Red de Docencia Universitaria.
- Pérez, M.; Pozo, J.; Scheuer, N. y Mateos, M. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, vol. 22, núm. 2, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp.155-173.

- Piedra, L. (2010). *Deixis personal y representaciones mentales: Propuesta de la existencia de los marcadores deícticos cognitivos y su relación con la deixis personal* [Tesis de Maestría]. Universidad de Costa Rica, San José.
- Piedra, L. (2013). *Fundamentos socio-emocionales de los procesos formativos en el contexto universitario*. Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica, San José.
- Piedra, L. (2014). *Fundamentos cognitivos y evolutivos de los procesos formativos en el contexto universitario*. Departamento de Docencia Universitaria, Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica, San José.
- Piedra, L. (2015). *Aportes de las ciencias cognitivas a la educación*. Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica.
- Piedra, L. (2020). *Docencia universitaria desde la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Piedra, L. y Arias, M. (2015). *Creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de formación de la Universidad de Costa Rica*. INIE-UCR, San José.
- Piedra, L. y Gutiérrez, M. (2015). *Docencia constructivista en la universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*. Estación Experimental Fabio Baudrit, Universidad de Costa Rica.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Ediciones Morata, Madrid.
- Pozo, J.; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., Barcelona.
- Pratt, D. (2002). Conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, vol. 42, núm. 4, Palo Alto, *American Association for Adult and Continuing Education*, pp. 203-220.

- QS University Rankings (2016). *Sitio web oficial*. QS World University Rankings [Clasificación Mundial de Universidades QS]. <http://www.topuniversities.com/>
- Real Academia Española, (2017). *Diccionario de la lengua española. Sitio web oficial*. Real Academia Española. <http://dle.rae.es/>
- Rodrigo, J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1997). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. *Rodrigo, M. J. y Arnay, J. La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós; 177-191.
- Rodríguez, A. (2010). *Prolegómenos de la planificación en la docencia universitaria*. México: UZAL.
- Rodríguez, J. (2009). La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos. *Teoría y praxis investigativa*, vol. 4, nº 1, pp. 25-32.
- Rojas, J. (2013). *Estudio exploratorio de las teorías implícitas acerca del currículo en profesores de educación secundaria de una Institución Educativa Pública de San Juan de Lurigancho* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú, San Miguel.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*. 11 (11), 113-118.
- Salazar, R. (2016). Los pilares para la educación superior del futuro: Responsabilidad social, calidad académica y servicio aprendizaje (S-A). *Fides Et Ratio*. 11 (4), 155-179.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (2002). Conceptions of teaching held by academic teachers. *Higher Education*, vol. 24, Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 93-111.

- Sancho, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*. 28, 41-60.
- Sanjurjo, L. (2015). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Sanjurjo, L. (2016). *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Santos, M. (2015). *Ideas en acción. Ejercicios para la enseñanza y el desarrollo emocional*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Santos, M. (2016). *Conferencia Docentes del Siglo XXI*. Universidad de Costa Rica.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.
- Shulman, L. (1981). Recent Developments in the Study of Teaching. *Tabachnick, B. R. et al. (Eds.). Studying Teaching and Learning*, New York, Praeger, pp. 87-100.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata, S.L., Madrid.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L., Madrid.
- Universidad de Costa Rica (1972). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. Consejo Universitario, San José.
- Universidad de Costa Rica (2016). *Sitio web oficial*. Universidad de Costa Rica, San José.  
<https://www.ucr.ac.cr>.
- Universidad de Costa Rica (2017). *Sitio web oficial*. Universidad de Costa Rica, San José.  
<https://www.ucr.ac.cr>.
- Universidad de Costa Rica (2020). *Sitio web oficial*. Universidad de Costa Rica, San José.  
<https://oaice.ucr.ac.cr/>.

- Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Ediciones Cátedra S.A., Madrid.
- Van Dijk, T. (1985). Structures of news in the press. *Discourse and Communication*. De Gruyter, Berlín (69-93).
- Van Dijk, T. (2000). *Ideología: Un enfoque multidisciplinario*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona.
- Van Dijk, T. (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso*. 1(1), 69-81.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, Vol. 2(1) 2008, 201-261.
- Van Dijk, T. (2013). *Discurso y contexto*. Editorial Gedisa, S.A., Barcelona.
- Varga, S. (2012). *Cognitive Theory, mental Representations and Emotions Philosophy and therapeutic Practice*. Deutsche Zeitschrift fur Philosophie. 60. 937-954.
- Vilanova, S.; Mateos, M. y García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior(ries)*, México, issue-unam/Universia, vol. II, núm. 3, pp. 53-7
- Woolfolk, A.; Davis, H. y Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. P. A. Alexander y P. H, Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes para el profesorado universitario, calidad y desarrollo profesional*. Narcea S.A., Madrid.
- Zabalza, M. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13.

Zabalza, M.; Cid, A. y Trillo, F. (2014). *Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales*. 72(257), 39-54.

Zalba, E. y Orta M. (2011). *Estrategias para el desarrollo de pensamiento complejo y competencias. Sistematización de experiencias y buenas prácticas de docentes universitarios*. Innova Cesal, México.

## Anexos

### **Anexo 1.** Información del contexto institucional de la investigación

#### **A1. Universidad de Costa Rica**

La Universidad de Costa Rica se ha constituido como un referente de la educación superior a nivel nacional e internacional. Fue creada en los años 40 con la misión de cultivar las ciencias, las letras y las bellas artes, difundiendo el conocimiento y preparando profesionales para el ejercicio de las profesiones liberales. Además, funciona bajo la insignia de institución docente y de cultura superior; la primera le permite organizarse con Escuelas y Facultades que se concentran en la enseñanza de distintas áreas académicas y, la segunda, se refiere a su papel como impulsora del estudio y la investigación de las ciencias puras y de los problemas que atañen a la vida económica, política y social de la Nación, contribuyendo al mejoramiento constante del nivel cultural del país y difundiendo el conocimiento de las ciencias, las letras y las bellas artes por medio de los servicios de extensión universitaria (Ley Nº 362, 1940).

Favorecer el avance del conocimiento, en todos sus sentidos, generando respuestas oportunas a las necesidades de la sociedad costarricense, coloca a la UCR como una promotora de la formación de profesionales de alta calidad con el potencial de generar cambios en busca del bien social.

Es así como la docencia, la investigación y la acción social siguen siendo los principales pilares de esta institución universitaria, que se sigue proyectando en busca de la satisfacción de las necesidades de la población costarricense.

Desde un principio, la Universidad de Costa Rica asume la responsabilidad de formar profesionales que el país necesita en su nuevo proyecto de modernización y de progreso material. La vocación humanista, investigativa y de extensión

social, adquiere relevancia desde los inicios mismos de ese proceso, conjuntamente con la vacación por las ciencias y las técnicas.

(González, 2006, p.64).

Para el año 2001, se declara a la UCR como Institución Benemérita de la Educación y la Cultura de Costa Rica (Decreto Nº 8098, 2001), destacándose como una universidad con interés y aporte en el sector productivo a través de sus contribuciones profesionales e investigación, así como por su proyección social a través de proyectos efectivos de Trabajo Comunal Universitario, la educación continua y la extensión cultural (Universidad de Costa Rica, 2016).

Por último, para agosto del 2016, la UCR se coloca en el puesto 18 del ranking de las mejores universidades a nivel latinoamericano, ocupando así el lugar 501 a nivel mundial (QS University Rankings, 2016).

Por consiguiente, y al ser la universidad más grande del país, su complejidad requiere que esta institución sea regida a través de una Asamblea Universitaria, un Consejo Universitario, una Rectoría y distintas Vicerreorías, según lo establece el Estatuto Orgánico de la Universidad (Universidad de Costa Rica, 1972); entre ellas, la Vicerreoría de Vida Estudiantil, la Vicerreoría de Acción Social, la Vicerreoría de Investigación, la Vicerreoría de Administración y la Vicerreoría de Docencia, esta última encargada de asegurar la calidad docente.

La Vicerreoría de Docencia es la autoridad académica que orienta, supervisa, evalúa y promueve el desarrollo de programas académicos. Trabaja directamente con las unidades académicas. Orienta y controla la actualización de los planes de estudios. Evalúa e incentiva el quehacer docente. Propicia un constante mejoramiento académico mediante seis grandes áreas del conocimiento que agrupan facultades encargadas de coordinar las labores académicas.

(Universidad de Costa Rica, “Vicerreoría de Docencia”, 2016, párr.1)

Esta vicerrectoría es la encargada de garantizar y resguardar la calidad del proceso formativo, no solo evaluando y actualizando los programas de estudio, sino que vela por la efectiva contratación del cuerpo docente que impartirá los cursos. Actualmente, “la Universidad de Costa Rica cuenta con más de 4 000 profesores, con grados académicos que garantizan la alta calidad de su trabajo docente” (Universidad de Costa Rica, “Vicerrectoría de Docencia”, 2016, párr.4).

Según el Artículo 50 del Estatuto Orgánico de la UCR (Universidad de Costa Rica, 1972), algunas de las funciones de la Vicerrectoría de Docencia son:

- Velar porque la labor docente en la Universidad se lleve a cabo en forma eficiente y actualizada, en unidad de propósitos con la investigación, utilizando los sistemas más adecuados de enseñanza y evaluación.
- Velar porque los cursos universitarios presten siempre especial cuidado a la vinculación de los conocimientos universales con la realidad nacional, desarrollando en el estudiante una capacidad de análisis y de crítica que le permita aplicar creativamente los conocimientos adquiridos.
- Hacer los nombramientos de los Coordinadores de Área y todos aquellos que otros reglamentos le encarguen.
- Actuar como superior jerárquico inmediato de los Coordinadores de Área.
- Atender por medio de los Coordinadores de Área, la actividad interdisciplinaria en el campo docente.

Por lo anterior, esta Vicerrectoría se apoya en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente (Consejo Universitario, 2008) mismo que organiza al profesorado en categorías, según los méritos académicos y experiencia como docente universitario. A continuación, las clasificaciones del personal docente según el Régimen Académico.

**Tabla 13. Categorías del personal docente dentro del Régimen Académico, UCR**

<b>Categoría</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Experiencia Docente</b>	<b>Formación Docente</b>	<b>Condición</b>
<b>Instructor</b>	Maestría o especialidad de posgrado superior a Licenciatura.	Atender docencia, investigación o acción social.	Curso de Docencia Universitaria (CDU) de la Facultad de Educación.	Con opción de ascenso, con el CDU aprobado.
<b>Profesor Adjunto</b>	Licenciatura o especialidad de posgrado superior al bachillerato universitario reconocido por la UCR.	± 3 años en la UCR		Movible, con opción de ascenso, con el CDU aprobado.
<b>Profesor Asociado</b>		± 6 años en una institución de educación superior reconocida, (± 3 años en la UCR).		Inamovible, con opción de ascenso, con el CDU aprobado.
<b>Catedrático</b>		± 15 años en una institución de educación superior reconocida (± 7 años en la UCR) ± 12 años de contar con un doctorado académico reconocido.		Inamovible

**Nota:** Esta tabla muestra la clasificación del personal docente que existe en el Régimen Académico, según el Reglamento del Régimen Académico y Servicio Docente de la UCR (Consejo Universitario, 2008).

Además de estas categorías, la UCR cuenta con una cantidad considerable de docentes universitarios que laboran sin pertenecer a dicho Régimen, estos laboran bajo clases específicas también reglamentadas. A continuación, las clases del personal docente que no son parte del Régimen Académico.

**Tabla 14. Clases del personal docente fuera del Régimen Académico, UCR**

<b>Clase</b>	<b>Requisito</b>	<b>Posibilidades</b>
<b>Profesor retirado</b>	Profesor jubilado de la UCR.	Ad honorem Contratado.
<b>Profesor emérito</b>	Ser profesor retirado, haber prestado servicios de reconocido valor a la educación y cultura. No aumentar a más del 25% de docentes eméritos en la Unidad Académica.	NA

<b>Profesor interino</b>	Corresponden a los requisitos del profesor instructor. $\pm 2$ años requiere la aprobación del CDU.	Ingreso al Régimen Académico.
<b>Profesor Ad honorem</b>	Grado académico de licenciatura, mínimo. Labora, sin remuneración, en docencia, investigación y acción social. Profesor jubilado de la UCR.	Ingreso al Régimen Académico.
<b>Profesor invitado</b>	Maestría o especialidad de posgrado superior a licenciatura. Extranjeros requieren $\pm 3$ años de laborar como profesor visitante. No aumentar a más del 10% del presupuesto ordinario de plazas docentes de la Unidad.	$\pm 2$ años puede asimilarse al Régimen Académico.
<b>Profesor visitante</b>	Extranjero con Licenciatura.	NA

**Nota:** Esta tabla muestra la clasificación del personal docente que no se encuentra dentro del Régimen Académico, según el Reglamento del Régimen Académico y Servicio Docente de la UCR (Consejo Universitario, 2008). NA= No aplica.

En esta institución, la clase de docente que prevalece es el interino, quien es nombrado por ciclos lectivos según sea la necesidad vacante por un tiempo que podría prolongarse, o no, según la condición acordada. Sin embargo, los docentes interinos, y otros, tienen la oportunidad de concursar por plazas vacantes y así ingresar al Régimen Académico en la categoría que le corresponda ser asignada.

Al mismo tiempo, la UCR esboza una idea de docente universitario, dicho perfil de competencias evidencia una concepción institucional que no necesariamente cuenta con un trasfondo pedagógico (Consejo Académico, 2004). En la Gaceta Universitaria, el Consejo Universitario (2004) define un perfil de competencias genéricas para el profesorado de la UCR que debe orientar “la toma de decisiones de la contratación, formación y evaluación de los profesores” (p.5).

La finalidad de este perfil es establecer parámetros genéricos que dirijan la contratación y formación de los docentes en la UCR, competencias que definan los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que se requieren para cumplir con la misión de la universidad, permitiendo la identificación y selección de personal idóneo (Consejo Universitario, 2004).

El profesorado de la Universidad de Costa Rica será un cuerpo docente preparado según altos estándares internacionales y se encargará de impartir docencia de alta calidad, así como realizar proyectos de investigación, acción social y de gestión académico-administrativa, que potencien las transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas que Costa Rica y la región necesiten para alcanzar niveles de desarrollo y bienestar en todas los campos del quehacer humano.

(Consejo Universitario, 2004, p.6).

El perfil de competencias se define por medio de tres categorías: docencia, investigación, acción social, personal y ético-institucional (Consejo Universitario, 2004). Las mismas se detallan de la siguiente manera:

- **Docencia.** Debe tener conocimiento experto en su disciplina, así como conocimiento pedagógico que le permita orientar el proceso académico según las necesidades de su población estudiantil, habilidades comunicativas, de trabajo en equipo y manejo de tecnologías (Consejo Universitario, 2004).
- **Investigación.** Debe tener capacidad para la resolución de problemas, negociación y gestión de proyectos, pensamiento crítico y reflexivo, trabajo en equipo, habilidad para el uso de tecnologías y de comunicación, así como habilidades para el liderazgo y para relacionar la investigación a procesos académicos (Consejo Universitario, 2004).
- **Acción Social.** Debe tener conocimiento de la realidad nacional e internacional, trabajo en equipo, comunicación, habilidad para liderar y gestionar, así como para contribuir de manera positiva a la sociedad y entorno (Consejo Universitario, 2004).
- **Personal.** El docente debe ser flexible y adaptable a cambios, emprendedor, dinámico y crítico, así como tolerante, respetuoso y empático; además, debe ser autónomo, disciplinado, creativo e innovador y estar comprometido con el aprendizaje continuo (Consejo Universitario, 2004).

- **Ético-institucional.** Debe tener conocimiento y compromiso con la institución y sus normativas, fomentar el respeto así como los valores y principios éticos, velar y promover la mejora continua y debe ser capaz de articular la dinámica universitaria: docencia, investigación y acción social (Consejo Universitario, 2004).

Ahora bien, el mismo Estatuto Orgánico (Universidad de Costa Rica, 1972) establece en el Artículo 175 que los docentes universitarios son considerados como funcionarios cuyo principal objetivo es la enseñanza, la investigación y la acción social, a través de la participación activa en el desarrollo de programas con proyección social. Por lo anterior, la contratación de este personal docente debería corresponder a lo que se establece en el Régimen Académico y lo estipulado en el concurso publicado, sea interno o externo, según el perfil que se requiere para el puesto en oferta.

Ahora bien, la UCR está conformada por seis áreas que están integradas, a su vez, por Facultades. Este estudio se concentra en el área de Ciencias Agroalimentarias, integrada por la Facultad de Ciencias Agroalimentarias.

### **A1.1. Facultad de Ciencias Agroalimentarias**

Las Facultades, en la UCR, se constituyen como las máximas unidades académicas de cada área, estas, a su vez, se integran por Escuelas (Universidad de Costa Rica, 1972).

En este caso, la Facultad de Ciencias Agroalimentarias (en adelante FCA) registra sus inicios desde antes de la fundación de la misma UCR, ya que, a finales del siglo XIX, el país requería de profesionales que velaran por las necesidades agropecuarias del país que iban en aumento.

Según los registros de la FCA (Facultad de Ciencias Agroalimentarias, 2016), fue en 1914 cuando se funda la primera escuela enfocada en las necesidades agrícolas del país,

esta se llamó Escuela de Agricultura; que fue modelo para la fundación de la Escuela Nacional de Agricultura, en 1926. Sin embargo, fue hasta 1940, tras la creación de la UCR que estos primeros esfuerzos académicos se transformaron en la Facultad de Agronomía, quien heredó y compró fincas dedicadas a la construcción del conocimiento en el campo; lo que le permitió definirse y establecerse como la Facultad que, actualmente, se desarrolla de manera eficiente bajo los tres pilares establecidos: docencia, investigación y acción social.

La FCA ha trabajado por ser un referente nacional y regional vinculándose con la comunidad científica internacional así como con el sector productivo, por lo que su labor académica se basa en la exitosa formación y actualización de profesionales competentes (Facultad de Ciencias Agroalimentarias, 2016). De esta manera, trabaja con una misión clara que marca el rumbo que deben seguir tanto las Escuelas que la conforman, como los profesionales que laboran en ellas.

Somos la Unidad Académica de la Universidad de Costa Rica relacionada con el Sector Agroalimentario, comprometida con la formación de profesionales, la generación y transferencia de conocimiento, que promueve las transformaciones que el sector necesita para su desarrollo, en beneficio de la calidad de vida de la sociedad costarricense.

(Facultad de Ciencias Agroalimentarias, “Misión y Visión”, 2016, párr.1)

Las Escuelas que conforman esta Facultad, son: Zootecnia, Tecnología de Alimentos, Agronomía y, por último, Economía Agrícola y Agronegocios, esta última es donde se desarrollará esta investigación.

### **A1.2. Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, UCR**

La economía agrícola es una profesión, según E. Montenegro (Comunicación personal, 19 de setiembre de 2016), que se nutre de varias ciencias y disciplinas como las ciencias agroalimentarias, ciencias básicas, ciencias sociales y ciencias económicas que

juntas analizan la dinámica del sector rural y su problema económico dando respuesta a la necesidad de la población de dar solución a carencias económicas y productivas tomando en cuenta los recursos que estos tienen a disposición.

Es decir, la economía agrícola busca solucionar problemas reales de la población rural y urbana a través de la propuesta de proyectos y actividades productivas, particulares o comunales.

En cuanto a los agronegocios, se busca “analizar la cadena de valor que hay desde que se produce el insumo hasta que llega al consumidor, con todos los agentes que están en el medio, cómo se involucran esos agentes y cómo son los flujos (los flujos de producto, flujos de información y flujos de dinero)” (E. Montenegro, Comunicación personal, 19 de setiembre de 2016). Su finalidad es mejorar estos flujos para que exista una mejor comunicación entre las cadenas de valor, para que los involucrados puedan incrementar sus ganancias.

La EEAA, que actualmente se encuentra en proceso de mejora continua después de recibir su acreditación con el SINAES, trabaja con una misión muy clara que respeta los lineamientos establecidos por la UCR, buscando la excelencia en la formación de profesionales en el campo, en cuatro sedes y recintos: Guápiles, Turrialba, Grecia y Rodrigo Facio.

A la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, le corresponde la enseñanza, la investigación y la acción social, en los campos de la economía agrícola y agronegocios, para formar profesionales de excelencia con conciencia humanística y crítica, capaces de contribuir con el desarrollo del sector agropecuario y el medio rural.

(Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, “Misión y Visión”, 2015, párr.1)

El contexto nacional de mediados del siglo XX, llevó a la UCR al replanteamiento de los planes de estudio de la Facultad de Agronomía, identificando la necesidad de tres áreas de especialización, entre ellas la economía agrícola. Fue hasta el año 1974 que se

fundó la EEAA como la solución a la coyuntura estructural en donde el Estado costarricense busca brindar mayores servicios al pequeño y mediano productor agropecuario evitando, de esta manera, traslados masivos de la población rural a zonas urbanas (Economía Agrícola UCR, 2016).

Luego de responder a diversos cambios en el contexto económico, político y productivo, la UCR decide desconcentrar la carrera abriendo el nuevo recinto de Tacaes (Economía Agrícola UCR, 2016). Sin embargo, se sigue manteniendo la sede en Rodrigo Facio haciéndola la única Escuela de Economía Agrícola que se ubica en una ciudad, desde su fundación al día de hoy, según la experiencia y constatación del señor E. Montenegro (Comunicación personal, 19 de setiembre de 2016), actual Director de Escuela, pues lo común es que este tipo de escuelas se encuentren en zonas rurales solamente.

Los cambios que se fueron provocando favoreció la formación de profesionales con conciencia crítica y sensibilidad social y ambiental con la capacidad de innovar y producir cambios en el entorno donde se desarrolla su actividad productiva, de esta manera, para el 2001 la EEAA ya contaba con una licenciatura que se formuló en respuesta al contexto nacional y sus necesidades, basándose en criterios de competitividad, sostenibilidad y valoración del sector agroambiental y afines (Economía Agrícola UCR, 2016).

Por último, la EEAA entró en un proceso de autoevaluación que abarcó el periodo del año 2004 al 2009, este ha propiciado cambios y mejoras continuas de la Escuela con el fin de lograr la acreditación por parte del SINAES, que se obtuvo en el mes de febrero del año 2017. Como parte del proceso que le precede, la Escuela se debe mantenerse en mejora continua para asegurar su próxima reacreditación.

## **Anexo 2.** Protocolos de los instrumentos aplicados para la recolección de datos

### **A2.1. Protocolo de entrevista a docentes**

La presente entrevista es con el fin de recolectar información para el desarrollo de un proyecto de investigación para una tesis de posgrado para optar por la Maestría Académica de Educación con énfasis en Docencia Universitaria, de la Universidad de Costa Rica.

La información suministrada será grabada y tratada de forma estrictamente confidencial y con propósitos únicamente académicos. Todo lo que aquí se diga será utilizado únicamente para fines investigativos, no publicará la identidad de los participantes, garantizando su anonimato en todo momento.

Su participación es completamente voluntaria y con consentimiento informado, si considera necesario retirarse, lo puede hacer sin problema alguno.

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Participante:

Entrevistadora:

1. ¿Cuál es su formación profesional base?
  - a. ¿Dónde estudió cada grado?
2. ¿Cómo fue su experiencia o relación con los docentes durante su formación profesional?
  - a. ¿Considera que esta experiencia ha influenciado o no su rol docente actual?
  - b. ¿Hay algo que le gustaría replicar en la Escuela o en su práctica docente? ¿Lo ha hecho?
  - c. ¿Hay algo que hicieron sus profesores que usted nunca haría?
3. ¿Cuánto tiempo tiene de ser docente?
4. ¿Por qué decidió ser docente?
5. ¿Cómo fue su proceso de contratación docente en la Escuela?
6. ¿Cuál ha sido su formación docente?
  - a. ¿Cuánto tiempo después de contratado(a) recibió la capacitación docente?
  - b. ¿Hubo algún cambio importante una vez recibida la capacitación docente?
7. ¿Ha tenido alguna experiencia o episodio del que se arrepiente durante su ejercicio docente?
8. ¿Qué cree que los estudiantes piensan de su clase?
9. ¿Considera que su práctica requiere algún tipo de mejora? ¿Cuál? ¿Por qué?

10. ¿Ha recibido algún tipo de retroalimentación directa o indirectamente sobre su práctica por parte de los estudiantes? ¿Cuál? ¿Por qué?
11. ¿Cómo cree que se proyecta como docente ante los estudiantes?
12. ¿Cómo cree que ayuda a los estudiantes a construir su propio conocimiento?

Sobre su planificación didáctica:

13. ¿Planifica sus clases?
14. ¿Con cuánto tiempo de anticipación?
15. ¿Cómo lo hace?
  - a. ¿Establece objetivos para cada una de sus clases?
  - b. ¿Se preocupa por construir ambientes adecuados para el aprendizaje en sus clases? ¿Cómo lo hace?
  - c. ¿Contempla posibles eventualidades?
16. ¿Cómo describiría su relación con sus estudiantes?

Sobre el desarrollo de su clase:

17. ¿Considera que su manera de evaluar los aprendizajes es coherente con los otros aspectos de la planificación? (contenidos, objetivos y estrategias didácticas) ¿por qué?
18. ¿Qué tipo de estrategias didácticas utiliza?
19. ¿Cuál cree que es su mayor fortaleza durante el desarrollo de su práctica?
20. ¿Cuál sería su mayor debilidad?
21. ¿Ha tenido algún tipo de problema durante el desarrollo de sus clases? ¿De qué tipo? ¿Cómo lo abordó?
22. ¿Modifica sus estrategias didácticas según el perfil de estudiantes que conforman el grupo?
23. ¿Considera que ha recibido capacitaciones suficientes para saber cómo resolver los contratiempos a los que se debe enfrentar durante la clase?
24. ¿Ha tenido algún tipo de seguimiento o evaluación de su práctica docente por parte de la Escuela? Le gustaría tenerlo?
25. ¿Le gustaría implementar algún tipo de estrategia didáctica de la que no se siente en capacidad para desarrollar?
26. ¿Cómo deben ser los estudiantes universitarios de la EEAA?
27. ¿Qué considera que es un buen estudiante y un mal estudiante?
28. ¿Usted cree que un mal estudiante puede convertirse en un buen estudiante? O viceversa? ¿Qué influye para que eso suceda?

29. ¿Cómo se caracteriza usted como docente?
30. ¿Qué se espera de un docente a nivel: motivacional, empatía, tolerancia, accesibilidad...?
31. A su criterio, ¿hay docentes buenos y malos? ¿Cómo se diferencian?
32. ¿Qué es la docencia universitaria para usted?
33. ¿Cuál es el valor que tiene el contexto en la docencia?
34. ¿Cómo caracterizaría la cultura de la Escuela?
35. ¿Considera que la gestión de la Escuela se preocupa por capacitar a los docentes en temas pedagógicos?
36. ¿Considera que la gestión de la Escuela se interesa en mantener estándares de calidad?
  - a. ¿De qué tipo? – procesos formativo, docentes, otros.
37. ¿Considera que el espacio físico de la Escuela es adecuado para su ejercicio docente?
38. ¿Considera que su rol docente difiere de su concepto de docencia?
39. ¿Cómo se siente al ser parte del cuerpo docente? ¿Qué piensa al respecto?

Sobre el plan estratégico de la Escuela:

40. ¿Está informado sobre el plan estratégico de la Escuela? Lo comprende? Cómo lo informaron?
41. Según el plan estratégico ¿Considera que la proyección pedagógica, didáctica y curricular es adecuada?
42. ¿Qué tan realista es la proyección del plan estratégico de la Escuela? opinión..
43. Si tuviera que hacer tres mejoras a la Escuela ¿cuáles serían?

¿Le gustaría hacer algún aporte adicional?

Muchas gracias.

## A2.2. Matriz de observación de la práctica docente

La presente matriz es con el fin de recolectar información para el desarrollo de un proyecto de investigación para una tesis de posgrado para optar por la Maestría Académica de Educación con énfasis en Docencia Universitaria, de la Universidad de Costa Rica.

La información suministrada será tratada de forma estrictamente confidencial y con propósitos únicamente académicos. Todo lo que aquí se registre será utilizado únicamente para fines investigativos, no publicará la identidad de los participantes, garantizando su anonimato en todo momento. La participación es completamente voluntaria y con consentimiento informado por parte del docente en observación.

Fecha de la observación:

Lugar de la observación:

Participante:

Curso y horario:

Observadora:

Sobre el contexto formativo:

1. ¿Cómo es la cultura de la Escuela?

Acciones	
Actividades	
Respuesta por parte de los estudiantes	

2. ¿Cómo es el espacio físico de la Escuela para el ejercicio docente?

Áulico	
Oficinas	
Otro:	

3. ¿Existe interacción del docente con el contexto nacional?

( ) Se menciona	
( ) Se estudia	
Temas o casos abordados	

4. ¿Cómo son las interacciones de los docentes con los estudiantes?

<input type="checkbox"/> Respetuosas	
<input type="checkbox"/> Accesibles	
<input type="checkbox"/> Amistosas	
<input type="checkbox"/> Dinámicas	
<input type="checkbox"/> Jerárquicas	
<input type="checkbox"/> Cordiales	

5. ¿Cómo son las interacciones entre los estudiantes de la Escuela?

<input type="checkbox"/> Respeto	
<input type="checkbox"/> Accesibilidad	
<input type="checkbox"/> Amistosas	
<input type="checkbox"/> Dinámicas	
<input type="checkbox"/> Jerárquicas	
<input type="checkbox"/> Cordiales	

6. ¿Cómo es el clima emocional entre los docentes y los estudiantes?

Emociones involucradas	
Actitudes involucradas	
Lenguaje no verbal	
Otro:	

7. ¿Cuáles aspectos pueden mejorar en la relación del docente con los estudiantes?

--

Sobre la práctica docente:

8. ¿Hay evidencia de planificación docente?

<input type="checkbox"/> Se improvisa	
<input type="checkbox"/> Material preparado	
<input type="checkbox"/> Evidencia objetivos	
<input type="checkbox"/> Prepara el ambiente	
<input type="checkbox"/> Prepara el espacio	
<input type="checkbox"/> Abordaje de eventualidades	
<input type="checkbox"/> Coherente evaluación	
Otro:	

9. ¿Cómo es el desarrollo de la clase?

<input type="checkbox"/> Conoce a los estudiantes	
<input type="checkbox"/> Contempla su particularidad	
<input type="checkbox"/> Usa estrategias didácticas	
<input type="checkbox"/> Adapta estrategias según el grupo	
<input type="checkbox"/> Limitaciones del docente	
<input type="checkbox"/> Fortaleza del docente	
<input type="checkbox"/> Debilidad del docente	
<input type="checkbox"/> Se dan eventualidades	
<input type="checkbox"/> Conciencia de las interrelaciones de sus estudiantes	
Otro:	

10. ¿Cómo se percibe la interpretación de los estudiantes de la clase?

<input type="checkbox"/> Tipo de interrelación	
<input type="checkbox"/> Aportan retroalimentación al docente sobre su práctica	
<input type="checkbox"/> Lenguaje no verbal	
Otro:	

### A2.3. Protocolo de entrevista al Director de Escuela

La presente entrevista es con el fin de recolectar información para el desarrollo de un proyecto de investigación de una tesis de posgrado con el fin de optar por la Maestría Académica de Educación con énfasis en Docencia Universitaria, de la Universidad de Costa Rica.

La información suministrada será grabada y tratada de forma estrictamente confidencial y con propósitos únicamente académicos. Todo lo que aquí se diga será utilizado únicamente para fines investigativos, no publicará la identidad de los participantes, garantizando su anonimato en todo momento.

Su participación es completamente voluntaria y con consentimiento informado, si considera necesario retirarse, lo pueden hacer sin problema alguno.

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Participante:

Entrevistadora:

1. ¿Cómo caracterizaría la cultura de la Escuela?
2. ¿Considera que el espacio físico de la Escuela es adecuado para el ejercicio docente?  
(lugar donde se dan las clases)
3. ¿Cómo considera que es la interacción entre la dirección y los docentes de la Escuela?
4. ¿Cómo considera que son las interacciones entre los docentes de la Escuela?
5. ¿Cómo considera que son las interacciones de los docentes con los estudiantes?
6. ¿Cómo caracterizarían las interacciones entre los estudiantes de la Escuela?  
(proactivos, socializan, asociaciones... )
7. ¿Cómo son las dinámicas de solución de conflictos en la Escuela?
8. ¿Cómo es el clima emocional entre los docentes de la Escuela?
9. Sobre el plan estratégico de la Escuela, ¿Cómo ha sido el proceso de socialización del mismo con los docentes?
10. A nivel de docencia, ¿qué aspectos se deben mejorar en la Escuela?
11. ¿Ha identificado alguna diferencia significativa en la docencia de los profesores que han tenido formación académicas en otros ambientes? (extranjero, pasantías, otras universidades)
12. ¿Cuándo se contrata a un profesor recibe algún tipo de capacitación o inducción en la docencia? ¿Cuál y en qué momento?
  - a. ¿Qué temas se abordan?
  - b. ¿Identifica algún cambio importante una vez recibida la capacitación docente?

- c. ¿Considera que los docentes de la Escuela requieren reforzar algún tema específico para mejorar su práctica?
13. ¿La Escuela realiza algún tipo de seguimiento o evaluación de la práctica de sus docentes?
14. ¿Qué tipo de capacitación docente reciben los profesores en la Escuela?
- a. ¿Considera que han recibido capacitaciones suficientes para saber cómo resolver los contratiempos a los que se debe enfrentar durante la clase?
15. ¿Cómo considera que los profesores planifican sus clases?
16. ¿Sabe si los docentes se preocupan por construir ambientes adecuados para el aprendizaje en sus clases? ¿Prepara el espacio? ¿Lleva materiales de apoyo novedosos y atractivos?
17. ¿Ha recibido algún tipo de solicitud de capacitaciones sobre estrategias didácticas de interés según las características de la disciplina?
18. ¿Ha recibido algún tipo de retroalimentación directa o indirectamente sobre la práctica de los profesores de la Escuela por parte de los estudiantes? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Cuál fue el plan de acción?
19. ¿Considera que la práctica de los docentes de la Escuela requiere algún tipo de mejora? ¿Cuál? ¿Por qué?
20. ¿Qué es la docencia universitaria para usted?
21. ¿Qué considera que los docentes de la Escuela creen sobre la docencia?
22. ¿Cuál es el perfil que considera que debe tener un docente universitario de la EEAA?
- a. ¿Todos los docentes tienen ese perfil?
- b. ¿Qué hacen como Escuela para llegar a ese perfil?
23. ¿Qué se espera de un docente a nivel: motivacional, empatía, tolerancia, accesibilidad...?
24. A su criterio, ¿hay docentes catalogados como buenos y malos? ¿Cómo se diferencian? ¿Qué pasa cuando son malos? ¿Hay procesos de mejora?
25. ¿Cómo cree que el contexto de la Escuela influye en la práctica de sus docentes?
26. ¿Cómo deben ser los estudiantes universitarios de la EEAA?
- a. ¿La Escuela hace algo para que ese perfil de estudiante se cumpla?
27. ¿Qué considera que es un buen estudiante y un mal estudiante?
28. ¿Usted cree que un mal estudiante puede convertirse en un buen estudiante? ¿O viceversa? ¿Qué influye para que eso suceda?

¿Hay alguna otra cosa que usted quiera agregar sobre la Escuela y sus procesos formativos u otro tema de interés?

Muchas gracias.

## A2.4. Protocolo de entrevista grupal a Comisión

La presente entrevista es con el fin de recolectar información para el desarrollo de un proyecto de investigación para una tesis de posgrado para optar por la Maestría Académica de Educación con énfasis en Docencia Universitaria, de la Universidad de Costa Rica.

La información suministrada será grabada y tratada de forma estrictamente confidencial y con propósitos únicamente académicos. Todo lo que aquí se diga será utilizado únicamente para fines investigativos, no publicará la identidad de los participantes, garantizando su anonimato en todo momento.

Su participación es completamente voluntaria y con consentimiento informado, si alguno de ustedes considera necesario retirarse, lo pueden hacer sin problema alguno.

Fecha de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Cantidad de participantes:

Entrevistadora:

1. ¿Qué considera que los docentes de la Escuela creen sobre la docencia?
2. ¿Cuál es el perfil que consideran que debe tener un docente universitario de la EEAA?
  - a. ¿Todos los docentes tienen ese perfil?
  - b. ¿Qué hacen como Escuela para llegar a ese perfil?
3. ¿Qué se espera de un docente a nivel: motivacional, empatía, tolerancia, accesibilidad...?
4. A criterio de ustedes, ¿hay docentes catalogados como buenos y malos? ¿Cómo se diferencian? ¿qué pasa cuando son malos? ¿hay procesos de mejora?
5. ¿Han identificado alguna diferencia significativa en la docencia de los profesores que han tenido formación académicas en otros ambientes? (extranjero, pasantías, otras universidades)
6. ¿Cuándo se contrata a un profesor recibe algún tipo de capacitación o inducción en la docencia? ¿Cuál y en qué momento?
  - a. ¿Qué temas se abordan?
  - b. ¿Identificaron algún cambio importante una vez recibida la capacitación docente?
  - c. ¿Consideran que los docentes de la Escuela requieren reforzar algún tema específico para mejorar su práctica?
7. ¿La Escuela realiza algún tipo de seguimiento o evaluación de la práctica de sus docentes?
8. ¿Cómo consideran que los profesores planifican sus clases?
9. ¿Consideran que los docentes han recibido capacitaciones suficientes para saber cómo resolver los contratiempos a los que se debe enfrentar durante la clase?
10. ¿Cómo deben ser los estudiantes universitarios de la EEAA?
  - a. ¿La Escuela hace algo para que ese perfil de estudiante se cumpla?

11. ¿Cómo consideran que es un buen estudiante y un mal estudiante?
12. ¿Usted cree que un mal estudiante puede convertirse en un buen estudiante? O viceversa? ¿Qué influye para que eso suceda?
13. ¿Cómo caracterizaría la cultura de la Escuela?
14. ¿Considera que el espacio físico de la Escuela es adecuado para el ejercicio docente? (lugar donde se dan las clases)
15. ¿Cómo consideran ustedes que son las interacciones de los docentes con los estudiantes?
16. ¿Cómo caracterizarían las interacciones entre los estudiantes de la Escuela? (proactivos, socializan, asociaciones... )
17. ¿Cómo son las dinámicas de solución de conflictos en la Escuela?
18. ¿Cómo es el clima emocional entre los docentes de la Escuela?
19. Sobre el plan estratégico de la Escuela, ¿Cómo ha sido el proceso de socialización del mismo con los docentes?
20. A nivel de docencia, ¿qué aspectos se deben mejorar en la Escuela?

¿Hay alguna otra cosa que ustedes quieran indicar o aportar sobre la Escuela y sus procesos formativos?

Muchas gracias.

### Anexo 3. Carta del Comité Ético



UNIVERSIDAD DE  
COSTA RICA

VI Vicerrectoría de  
Investigación

14 de mayo de 2019  
VI-2972-CEC-0220-2019

Comisión de Trabajos Finales de Graduación  
Coordinador(a)  
Posgrado en Educación

Estimado(a) señor(a):

El Comité Ético Científico (CEC) en su sesión No.139 celebrada el 10 de abril de 2019 sometió a consideración el trabajo final de graduación "Representaciones mentales de los profesores acerca de la docencia y la relación con su práctica"

Después del análisis respectivo, el Comité acuerda:

**Acuerdo N°6.** Declarar aprobado el trabajo final de graduación "Representaciones mentales de los profesores acerca de la docencia y la relación con su práctica".  
**ACUERDO FIRME**

Quedamos en la entera disposición de colaborar ante cualquier consulta.  
Sin más por el momento, se suscribe cordialmente,

Atentamente,

M.Sc. Alfonso Chacón Mata  
Presidente Comité Ético Científico



dha  
C. Elizabeth Meza Prado, Estudiante, Posgrado en Educación  
Archivo

## Anexo 4. Consentimientos informados de los participantes

### A4.1. Consentimiento informado para docentes participantes



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Sistema de Estudios de Posgrados  
Universidad de Costa Rica

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO  
BASADO EN LA LEY N° 9234 "LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA"  
Y EL "REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS"

#### Representaciones mentales de los profesores acerca de la docencia y la relación con su práctica

Código de proyecto: \_\_\_\_\_

Nombre de la investigadora principal: Elizabeth Meza Prado

Nombre del/la participante: \_\_\_\_\_

Medios para contactar a la/al participante:

- Números de teléfono: \_\_\_\_\_
- Correo electrónico: \_\_\_\_\_

#### A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Este estudio de investigación es exclusivamente con fines académicos, toda información será estrictamente confidencial y únicamente utilizada para la elaboración del requisito académico para optar por el grado académico de Maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Su responsable es la postulante Elizabeth Meza Prado, junto al director de tesis el señor M.Sc. Luis Ángel Piedra García.

Esta investigación abordará la temática de las representaciones mentales que el profesorado tiene acerca de la docencia y la relación con su práctica; entendiendo a las representaciones mentales como aquellas construcciones cognitivas que sirven para interpretar la realidad, comprenderla y responder a ella.

El aporte que ofrece esta propuesta es explorar las representaciones mentales del profesorado sobre el cómo ellos representan la docencia y la relación de esto con su propia práctica docente, dentro del contexto de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios. En consecuencia, se obtendrán insumos pertinentes que les permitan una mejor comprensión de los procesos formativos.

Página 1 de 4

Firma de sujeto participante: \_\_\_\_\_  
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: \_\_\_\_\_  
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

## B. ¿QUÉ SE HARÁ?

A los y las **docentes** de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, se les aplicarán una entrevista individual a profundidad con el fin de recopilar información sobre sus creencias, expectativas y atribuciones sobre lo que ellos creen que es la docencia, ser docente y su práctica. Así la observación semi-estructuradas no participativas, de dos sesiones presenciales impartidas por el mismo docente con el fin de recopilar información sobre el contexto y la práctica docente del profesor(a).

Para la aplicación de la entrevista, se contacta al participante para definir una cita para la entrevista individual. Durante esta se hará uso de un dispositivo electrónico que permitirá notas rápidas y acceso a la guía sin provocar mayor distracción al entrevistado o la entrevistada, así como la grabación del audio de la entrevista para su futura transcripción, este audio se preservará única y exclusivamente para facilitar el procesamiento de la información para este estudio de investigación, una vez concluido se desechará garantizando el anonimato y privacidad del participante.

La entrevista inicia con la presentación protocolaria donde se recuerda el objetivo de la misma, se informa cómo se registra la información y se procede a su aplicación. Tendrá una duración aproximada de una hora y media, una vez finalizada, se le agradecerá al participante y junto a la investigadora se programará las fechas de las sesiones por observar.

Las sesiones por observar serán concretadas en conjunto con el o la docente con el fin de que estas no correspondan a sesiones de aplicación de instrumentos de evaluaciones parciales o finales, pues se busca aprovechar una cátedra del docente, aunque esto no significa que no podrá haber algún tipo de evaluación o devolución evaluativa por parte del docente.

La información de las observaciones se recopilará manualmente en un dispositivo que permita la toma de notas in situ sin interferir, en la medida de lo posible, con el ambiente natural del curso. Cada observación tendrá la misma duración de la sesión seleccionada, ambas sesiones deberán ser del mismo grupo y curso, y dentro del mismo ciclo lectivo.

La información recopilada será procesada por la investigadora para dar inicio con su análisis.

## C. RIESGOS

No habrá ningún riesgo a su salud física o mental. Su participación tampoco representa un peligro a su condición laboral o práctica docente dentro de la institución.

## D. BENEFICIOS

Cada participante en esta investigación tendrá conocimiento sobre su propia concepción de la docencia y cómo esta se relaciona con su práctica docente, esto le permitirá identificar y tomar decisiones que podrían beneficiar su práctica. Las personas participantes NO obtendrán ninguna retribución monetaria o similar.

A nivel institucional, conocer la relación de las representaciones mentales con la práctica docente le dará a la Escuela información pertinente para la comprensión de los procesos

formativos que se generan en ese contexto en particular. Este tipo de información beneficiará a la carrera en su plan de mejora continua para mantener su condición de carrera acreditada por el SINAES, beneficiando a la comunidad estudiantil.

#### E. VOLUNTARIEDAD

La participación en esta investigación es voluntaria. La persona puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento según lo crea conveniente sin ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

#### F. CONFIDENCIALIDAD

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la persona participante y de la información suministrada, durante la investigación y cuando se publiquen los resultados de la misma. Las únicas personas con acceso a esta información serán los responsables y colaboradores directos de la investigación para la verificación de los procedimientos y datos de la investigación.

Todo registro no anónimo de la información se desachará una vez se complete los procesos en los que estos se requieran. Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes.

#### H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con la responsable de la investigación o su director sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a M.Sc. Luis Ángel Piedra García, director de tesis, al teléfono 2511-8873 en el horario de lunes a viernes de 9am a 5.30pm; o Elizabeth Meza Prado, investigadora, al teléfono 8324-8532, de lunes a viernes de 9am a 12md. O bien, puede hacer sus consultas al Sistema de Estudios de Posgrados de la Universidad de Costa Rica.

Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Por último, se le informa al participante que NO perderá ningún derecho al firmar este documento. Además, recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

**CONSENTIMIENTO**

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

---

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

---

Lugar, fecha y hora

---

Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

**Versión junio 2017**

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.

## A4.2. Consentimiento informado para el Director de Escuela



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO**  
 Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Sistema de Estudios de Posgrados  
 Universidad de Costa Rica

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO  
 BASADO EN LA LEY N° 9234 "LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA"  
 Y EL "REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
 PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS"

### Representaciones mentales de los profesores acerca de la docencia y la relación con su práctica

Código de proyecto: \_\_\_\_\_

Nombre de la investigadora principal: Elizabeth Meza Prado

Nombre del/la participante: \_\_\_\_\_

Medios para contactar a la/al participante:

- Números de teléfono: \_\_\_\_\_
- Correo electrónico: \_\_\_\_\_

#### A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Este estudio de investigación es exclusivamente con fines académicos, toda información será estrictamente confidencial y únicamente utilizada para la elaboración del requisito académico para optar por el grado académico de Maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Su responsable es la postulante Elizabeth Meza Prado, junto al director de tesis el señor M.Sc. Luis Ángel Piedra García.

Esta investigación abordará la temática de las representaciones mentales que el profesorado tiene acerca de la docencia y la relación con su práctica; entendiendo a las representaciones mentales como aquellas construcciones cognitivas que sirven para interpretar la realidad, comprenderla y responder a ella.

El aporte que ofrece esta propuesta es explorar las representaciones mentales del profesorado sobre el cómo ellos representan la docencia y la relación de esto con su propia práctica docente, dentro del contexto de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios. En consecuencia, se obtendrán insumos pertinentes que les permitan una mejor comprensión de los procesos formativos.

#### B. ¿QUÉ SE HARÁ?

Al **director de carrera**, de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, se le aplicará una entrevista individual a profundidad con el fin de recopilar información sobre sus creencias, expectativas y atribuciones sobre lo que cree que es la docencia, ser docente y su práctica, así como información sobre el contexto de la Escuela.

Página 1 de 3

Firma de sujeto participante: \_\_\_\_\_  
 Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: \_\_\_\_\_  
 Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

Para la aplicación de esta, se contacta al participante para definir una cita para la entrevista que se aplica personalmente por la investigadora. Durante la aplicación se hará uso de un dispositivo electrónico que permitirá notas rápidas y acceso a la guía sin provocar mayor distracción al entrevistado, así como la grabación del audio de la entrevista para su futura transcripción, este audio se preservará única y exclusivamente para facilitar el procesamiento de la información para este estudio de investigación, una vez concluido se desechará garantizando el anonimato y privacidad del participante.

La entrevista inicia con la presentación protocolaria donde se recuerda el objetivo de la misma, se informa cómo se registra la información y se procede a su aplicación. Tendrá una duración aproximada de una hora y media, una vez finalizada, se le agradecerá al participante.

La información recopilada será procesada por la investigadora para dar inicio con su análisis.

#### **C. RIESGOS**

No habrá ningún riesgo a su salud física o mental. Su participación tampoco representa un peligro a su condición laboral o práctica docente dentro de la institución.

#### **D. BENEFICIOS**

Cada participante en esta investigación tendrá conocimiento sobre su propia concepción de la docencia y cómo esta se relaciona con su práctica docente, esto le permitirá identificar y tomar decisiones que podrían beneficiar su práctica. Las personas participantes NO obtendrán ninguna retribución monetaria o similar.

A nivel institucional, conocer la relación de las representaciones mentales con la práctica docente le dará a la Escuela información pertinente para la comprensión de los procesos formativos que se generan en ese contexto en particular. Este tipo de información beneficiará a la carrera en su plan de mejora continua para mantener su condición de carrera acreditada por el SINAES, beneficiando a la comunidad estudiantil.

#### **E. VOLUNTARIEDAD**

La participación en esta investigación es voluntaria. La persona puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento según lo crea conveniente sin ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

#### **F. CONFIDENCIALIDAD**

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la persona participante y de la información suministrada, durante la investigación y cuando se publiquen los resultados de la misma. Las únicas personas con acceso a esta información serán los responsables y colaboradores directos de la investigación para la verificación de los procedimientos y datos de la investigación.

Todo registro no anónimo de la información se desachará una vez se complete los procesos en los que estos se requieran. Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes.

#### H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con la responsable de la investigación o su director sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a M.Sc. Luis Ángel Piedra García, director de tesis, al teléfono 2511-8873 en el horario de lunes a viernes de 9am a 5.30pm; o Elizabeth Meza Prado, investigadora, al teléfono 8324-8532, de lunes a viernes de 9am a 12md. O bien, puede hacer sus consultas al Sistema de Estudios de Posgrados de la Universidad de Costa Rica.

Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Por último, se le informa al participante que NO perderá ningún derecho al firmar este documento. Además, recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

#### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y cédula del sujeto participante

\_\_\_\_\_  
Lugar, fecha y hora

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

\_\_\_\_\_  
Lugar, fecha y hora

#### Versión junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.

### A4.3. Consentimiento informado para participantes de la Comisión de Docencia



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO  
Teléfono/Fax: (506) 2511-4201

Sistema de Estudios de Posgrados  
Universidad de Costa Rica

FORMULARIO PARA EL CONSENTIMIENTO INFORMADO  
BASADO EN LA LEY N° 9234 "LEY REGULADORA DE INVESTIGACIÓN BIOMÉDICA"  
y EL "REGLAMENTO ÉTICO CIENTÍFICO DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
PARA LAS INVESTIGACIONES EN LAS QUE PARTICIPAN SERES HUMANOS"

#### Representaciones mentales de los profesores acerca de la docencia y la relación con su práctica

Código de proyecto: \_\_\_\_\_

Nombre de la investigadora principal: Elizabeth Meza Prado

Nombre del/la participante: \_\_\_\_\_

Medios para contactar a la/al participante:

- Números de teléfono: \_\_\_\_\_
- Correo electrónico: \_\_\_\_\_

#### A. PROPÓSITO DEL PROYECTO

Este estudio de investigación es exclusivamente con fines académicos, toda información será estrictamente confidencial y únicamente utilizada para la elaboración del requisito académico para optar por el grado académico de Maestría Académica en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica. Su responsable es la postulante Elizabeth Meza Prado, junto al director de tesis el señor M.Sc. Luis Ángel Piedra García.

Esta investigación abordará la temática de las representaciones mentales que el profesorado tiene acerca de la docencia y la relación con su práctica; entendiendo a las representaciones mentales como aquellas construcciones cognitivas que sirven para interpretar la realidad, comprenderla y responder a ella.

El aporte que ofrece esta propuesta es explorar las representaciones mentales del profesorado sobre el cómo ellos representan la docencia y la relación de esto con su propia práctica docente, dentro del contexto de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios. En consecuencia, se obtendrán insumos pertinentes que les permitan una mejor comprensión de los procesos formativos.

#### B. ¿QUÉ SE HARÁ?

A los integrantes de la **comisión de docentes** de la Escuela de Economía Agrícola y Agronegocios, se les aplicará una entrevista grupal con el fin de recopilar información sobre temáticas como el concepto de docencia y contexto en la Escuela.

Página 1 de 3

Firma de sujeto participante: \_\_\_\_\_  
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: \_\_\_\_\_  
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica

Para la aplicación de esta, se contacta a los participantes para definir una cita para la entrevista grupal aplicada por la investigadora. Durante esta se hará uso de un dispositivo electrónico que permitirá notas rápidas y acceso a la guía sin provocar mayor distracción a los entrevistados y las entrevistadas, así como la grabación del audio de la entrevista para su futura transcripción, este audio se preservará única y exclusivamente para facilitar el procesamiento de la información para este estudio de investigación, una vez concluido se desechará garantizando el anonimato y privacidad de los y las participantes.

La entrevista inicia con la presentación protocolaria donde se recuerda el objetivo de la misma, se informa cómo se registra la información y se procede a su aplicación. Tendrá una duración aproximada de una hora y media, una vez finalizada, se le agradecerá a los participantes y la investigadora iniciará con el proceso de análisis de la información.

#### **C. RIESGOS**

No habrá ningún riesgo a su salud física o mental. Su participación tampoco representa un peligro a su condición laboral o práctica docente dentro de la institución.

#### **D. BENEFICIOS**

Cada participante en esta investigación tendrá conocimiento sobre su propia concepción de la docencia y cómo esta se relaciona con su práctica docente, esto le permitirá identificar y tomar decisiones que podrían beneficiar su práctica. Las personas participantes NO obtendrán ninguna retribución monetaria o similar.

A nivel institucional, conocer la relación de las representaciones mentales con la práctica docente le dará a la Escuela información pertinente para la comprensión de los procesos formativos que se generan en ese contexto en particular. Este tipo de información beneficiará a la carrera en su plan de mejora continua para mantener su condición de carrera acreditada por el SINAES, beneficiando a la comunidad estudiantil.

#### **E. VOLUNTARIEDAD**

La participación en esta investigación es voluntaria. La persona puede negarse a participar o retirarse en cualquier momento según lo crea conveniente sin ser castigada de ninguna forma por su retiro o falta de participación.

#### **F. CONFIDENCIALIDAD**

La investigadora garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la persona participante y de la información suministrada, durante la investigación y cuando se publiquen los resultados de la misma. Las únicas personas con acceso a esta información serán los responsables y colaboradores directos de la investigación para la verificación de los procedimientos y datos de la investigación.

Todo registro no anónimo de la información se desachará una vez se complete los procesos en los que estos se requieran. Cualquier uso futuro de los resultados de la investigación será factible, siempre y cuando se mantenga el anonimato de los participantes.

#### H. INFORMACIÓN

Antes de dar su autorización debe hablar con la responsable de la investigación o su director sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si quisiera más información más adelante, puede obtenerla llamando a M.Sc. Luis Ángel Piedra García, director de tesis, al teléfono 2511-8873 en el horario de lunes a viernes de 9am a 5.30pm; o Elizabeth Meza Prado, investigadora, al teléfono 8324-8532, de lunes a viernes de 9am a 12md. O bien, puede hacer sus consultas al Sistema de Estudios de Posgrados de la Universidad de Costa Rica.

Además, puede consultar sobre los derechos de los sujetos participantes en proyectos de investigación al Consejo Nacional de Salud del Ministerio de Salud (CONIS), teléfonos 2257-7821 extensión 119, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse con la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201, 2511-1398**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Por último, se le informa al participante que NO perderá ningún derecho al firmar este documento. Además, recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.

#### CONSENTIMIENTO

He leído o se me ha leído toda la información descrita en esta fórmula antes de firmarla. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata el proyecto, las condiciones de mi participación y accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y cédula del sujeto participante

\_\_\_\_\_  
Lugar, fecha y hora

\_\_\_\_\_  
Nombre, firma y cédula de la investigadora que solicita el consentimiento

\_\_\_\_\_  
Lugar, fecha y hora

#### Versión junio 2017

Formulario aprobado en sesión ordinaria N° 63 del Comité Ético Científico, realizada el 07 de junio del 2017.

Página 3 de 3

Firma de sujeto participante: \_\_\_\_\_  
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica – Número de sesión en que fue aprobado el proyecto: \_\_\_\_\_  
Comité Ético Científico - Universidad de Costa Rica