
**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN**

**INFORME FINAL DEL PROYECTO:
“Creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de
formación de la Universidad de Costa Rica”**

**INVESTIGADOR PRINCIPAL
M.SC. LUIS ÁNGEL PIEDRA GARCÍA**

**INVESTIGADORA COLABORADORA
DRA. MONICA ARIAS MONGE**

**SEDE RODRIGO FACIO
ENERO, 2015**

Índice general

I. INFORMACIÓN GENERAL	
1. Información administrativa del proyecto.....	1
Resumen.....	2
Descriptores.....	2
II. ANTECEDENTES	
2. Introducción.....	3
2.1 Surgimiento del proyecto.....	3
2.2 Antecedentes.....	4
2.3 Planteamiento del problema.....	7
2.4 Objetivos generales, objetivos específicos, metas.....	7
III. MARCO REFERENCIAL	
3.1 Teoría General de sistema.....	10
3.2 Constructivismo cibernético de segundo grado.....	12
3.2.1 Generalidades del Constructivismo.....	12
3.2.2 El Constructivismo cibernético de segundo orden.....	15
3.3 Enfoque comunicativo-crítico.....	19
3.4 El hecho pedagógico y los procesos relacionales en el contexto universitario.....	22
3.5 Creencias y representaciones.....	24
4. Supuestos teóricos.....	29
IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	
5. Metodología.....	32
5.1 Tipo de investigación.....	32
5.2 Descripción y sustento del método utilizado.....	32
5.3 Descripción y sustento de las técnicas.....	34
5.4 Población a la que va dirigida la investigación.....	35
5.5 Selección de participantes.....	36
5.6 Descripción del procedimiento seguido para recolectar y analizar los datos.....	36
5.7 Forma de análisis de la información.....	36
V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
6. Representaciones y creencias de los docentes universitarios.....	38
7. Representaciones y creencias de los estudiantes universitarios.....	55
VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	76
VII. BIBLIOGRAFÍA.....	86
VIII. ANEXOS.....	98

Índice de anexos

Anexo 1. Materiales bibliográficos.....	98
Anexo 2. Instrumento de generación de discusión para estudiantes.....	102
Anexo 3. Instrumento de generación de discusión para docentes.....	105
Anexo 4. Fórmula de consentimiento.....	110

I. INFORMACIÓN GENERAL

1. Información administrativa del proyecto

- a. No del proyecto: 724-B3-318
- b. Título del proyecto: Creencias y representaciones del estudiante sobre los procesos de formación en la Universidad de Costa Rica.
- c. Unidad base del investigador: Escuela Formación Docente
- d. Unidad de adscripción: Instituto de Investigaciones en Educación
- e. Programa al que pertenece: Programa de Investigación Cambio, Desarrollo y Gestión de la Educación Superior
- f. Investigadores:
 - Investigador principal:
Luis Ángel Piedra García, $\frac{1}{4}$ tiempo
 - Investigadora asociada:
Mónica Arias Monge, $\frac{1}{4}$ Tiempo
- g. Vigencia del proyecto: del 1° de enero 2013 al 31 de diciembre del 2014
- h. Ampliación: al 30 de mayo del 2015

Resumen:

Esta investigación abordó el tema de la representación y creencias asociadas en los estudiantes universitarios de la Universidad de Costa Rica a los procesos formativos. Toma en cuenta para ello la opinión de los/las estudiantes pero también la de los/las docentes.

Explora de manera cualitativa estas representaciones y genera resultados que sin duda pueden servir para crear mejoras a nivel de la formación universitaria pero sobre todo en la comprensión del universo de los/las estudiantes.

El estudio se hace desde una aproximación teórica mixta, a saber el constructivismo cibernético de segundo orden y la propuesta de la comunicación crítica.

Descriptor: Docencia Universitaria, procesos de formación, estudiantes universitarios, creencias y representaciones.

II. ANTECEDENTES

2. Introducción

2.1 *Surgimiento del proyecto:*

Este proyecto surgió como parte de las necesidades de investigación del Departamento de Docencia Universitaria (DEDUN) de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica. “Necesidad” en el sentido de que como parte de los planes de acción del DEDUN está el fundamentar toda actividad formativa que se realiza mediante la investigación y la indagación. Uno de los vacíos detectados en los procesos formativos de la Universidad de Costa Rica era precisamente la contraparte del proceso formativo, esto es la persona estudiante.

El Departamento de Docencia Universitaria surge en 1975 como resultado del III Congreso Universitario con el nombre de Centro de Docencia Universitaria adscrito a la Facultad de Educación, con el propósito de responder a las necesidades de formación de los docentes universitarios. En 1977 se constituye como Departamento de Docencia Universitaria. Dentro de sus funciones tiene el ofrecer el curso de Didáctica Universitaria, el brindar asesorías y consultorías pedagógicas, desarrollar la licenciatura y maestría en Docencia Universitaria, ofrecer talleres, charlas y hacer investigación que fortalezca los procesos formativos. Sin embargo, todas estas acciones van dirigidas a los docentes universitarios y el contacto que el DEDUN tiene con los/las estudiantes es tan sólo secundario, casi siempre por referencia de los docentes mismos.

Por lo anterior, y en el marco del área de investigación del DEDUN, es que se inicia este estudio que pretendió una aproximación a los estudiantes universitarios desde sus creencias, representaciones y visiones sobre los procesos de formación en la Universidad de Costa Rica.

Esta investigación nos ofreció una mirada fundamentada a las experiencias interpretadas de los estudiantes sobre la docencia, los y las docentes y la formación que reciben en las diferentes áreas del saber en la Universidad. Es un recurso que nos permitió tomar decisiones, modificar y fortalecer contenidos pedagógicos para los y las docentes universitarios.

2.2 *Antecedentes*

La acción docente en el contexto universitario ha de ser un esfuerzo que se nutra de la retroalimentación de los sujetos a los cuales está destinado el sistema formativo. Al respecto, algunos autores como Schön (1992), Atkinson y Claxton (2000), Brockbank y McGill (2002) mencionan que la docencia ha de darse desde la conciencia de todos los procesos formativos, desde las necesidades particulares de los y las estudiantes, desde la reflexión constante de la enseñanza y del aprendizaje, partiendo de los valores presentes en el acto de formación, y desde los retos y problemas de las estrategias didácticas para determinados ambientes. Para estos autores, la docencia no se puede ejercer desde el monólogo y la sola voz del profesor(a), ya que visualizan la acción formativa como un diálogo amplio y constante entre las partes centrales del sistema: personas docentes y estudiantes.

Una gran cantidad de estudios en diversos países y universidades muestran la existencia de un docente, que no considera a los/las estudiantes en la planificación de sus cursos (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003; Fujima, 2008). En otras palabras son profesores y profesoras para los cuales la persona estudiante como sujeto epistémico permanece inadvertido; centrando la acción pedagógica en el contenido didáctico y en la evaluación del aprendizaje de los contenidos.

El centrarse en los docentes, a la hora de construir reflexiones y acciones pedagógicas, ha desplazado, en muchos casos, a los y las estudiantes de contribuir con el análisis del proceso formativo. Para autores como Monarca (2009) Pérez, Pecharromás, Bautista y Pozo (2006), el papel de los y las estudiantes, en la construcción pedagógica y la teoría educativa, no ha sido tradicionalmente tomado en cuenta; muchos de los estudios existentes son mayoritariamente descriptivos de los contenidos, y apenas plantean el problema de la naturaleza de la representación del estudiante en sus procesos de formación.

A partir de la última década del siglo pasado, inicia a nivel mundial y, en buena medida en Hispanoamérica, un interés por determinar qué piensa el estudiante universitario sobre su propio proceso de formación (García y Martínez, 2001; Okpala y Ellis, 2005; Álvarez y Porta, 2012), sobre sus creencias acerca de la docencia (García y Sebastián, 2011; Marciales, Gonzáles, Castañeda y Barbosa; 2008) y representaciones sobre las prácticas formativas (Covarrubias y Martínez, 2007; Marciales, Gonzáles, Castañeda y Barbosa, 2008; Frigerio, 2004; Mazzitelli y Aparicio; 2010, Mireles, 2011, Villegas, 2010).

Reynolds y Teddlie (2000 y 2009) estudiando una serie de investigaciones en el campo de la planificación didáctica lograron descubrir que la mayoría de las propuestas en este sentido no se retroalimentaban de la visión y creencias de las personas estudiantes en su propio proceso formativo; y que los y las docentes partían de un sitio del saber para prescribir lo que para el estudiantado era lo adecuado en materia de formación universitaria.

Bullough (2004) indica que el valor de las creencias de las personas estudiantes sobre su proceso formativo es ignorado en la mayoría de contextos de la educación superior, pues su opinión se considera no fundamentada. Para este autor, “las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción. En efecto, todo conocimiento tiene su origen en las creencias.” (p 120). De esta forma, ignorar el valor de las creencias es desestimar el origen mismo de las acciones de los y las estudiantes en los procesos formativos. En este mismo sentido, Villar (2012) apunta a que la mejora en la docencia universitaria debe pasar obligatoriamente por la consideración de las personas estudiantes sobre los procesos de formación y abandonar la posición omnipotente del docente universitario que es capaz de saber todo lo que ocupa el/la estudiante.

Villar (2012) muestra que existen pocos estudios sobre la influencia o papel que juegan las personas estudiantes en la planificación curricular de los/las docentes, esto principalmente porque tanto como el sistema universitario como el profesorado invisibiliza la voz de los alumnos(as).

Considerando lo anteriormente expuesto, esta investigación pretende abordar las creencias y representaciones que los/las estudiantes de la Universidad de Costa Rica tienen sobre su propio proceso formativo, abordando aspectos como creencias sobre los y las docentes, sobre los contenidos didácticos de las formas de enseñanza, acerca de las maneras de aprender y construir conocimientos, y de cómo se concatenan los cursos en procura de un saber más global.

Esta investigación es pertinente y necesaria para el Departamento de Docencia Universitaria en su función de formación de profesores y profesoras, para poder diseñar propuestas pedagógicas pertinentes a la docencia en la Universidad de Costa Rica.

En el contexto costarricense de la educación superior, existen investigaciones que abordan la función, naturaleza y características de docentes universitarios. Pero no se encontraron investigaciones que aborden las creencias y representaciones del estudiantado universitario sobre el proceso formativo, por lo que es en este aparente vacío donde esta investigación podría aportar recursos valiosos para visibilizar el papel del/la estudiante en los procesos formativos universitarios y al Departamento de Docencia Universitaria en la orientación, planificación y desarrollo de su oferta académica.

2.3 *Planteamiento del problema*

Como se indicó anteriormente, los procesos formativos universitarios se dan en el contexto del hecho pedagógico, en donde la variedad de los actores y actrices del mismo demandan no solamente tener una única visión de esta, sino en la medida de lo posible la de todos sus participantes. La necesidad de conocer la voz y visiones de los/las estudiantes es pues central y complementaria a la de los/las docentes y otros observadores.

Para esta investigación nos preguntamos ¿cuáles son las creencias y representaciones del estudiante universitario sobre los procesos de formación?

2.4 *Objetivos generales, objetivos específicos, metas.*

Objetivo general:

Analizar las creencias y representaciones del estudiantado universitario sobre los procesos de formación, que permitan el diseño de propuestas pedagógicas pertinentes al contexto de la Universidad de Costa Rica.

Objetivo específico 1.

Caracterizar a la persona estudiante de la Universidad de Costa Rica como sujeto epistémico de la pedagogía universitaria.

Metas:

1. Caracterización de la persona estudiante universitaria como sujeto epistémico de la pedagogía, según información de instancias universitarias.
2. Desarrollo de dos grupos focales con estudiantes de todas las áreas académicas de la universidad.
3. Desarrollo de un grupo focal con docentes de todas las áreas académicas de la universidad.

Objetivo específico 2.

Identificar las creencias del estudiantado universitario sobre los procesos formativos que se desarrollan en su unidad académica.

Metas:

1. Desarrollo de dos grupos focales para la identificación de creencias del estudiantado.
2. Configuración de creencias del estudiantado universitario sobre los procesos formativos de su unidad académica mediante un análisis interpretativo.

Objetivo específico 3.

Determinar las representaciones que tiene el estudiantado universitario sobre los procesos formativos que se desarrollan en su unidad académica.

Metas:

1. Desarrollo de dos grupos focales para determinar las representaciones de los procesos formativos del estudiantado universitario.
2. Configuración de representaciones del estudiantado universitario sobre los procesos formativos de su unidad académica mediante un análisis interpretativo.

Objetivo específico 4.

Analizar las creencias y las representaciones de los procesos formativos en el diseño de propuestas pedagógicas.

Metas:

1. Aplicación de un instrumento para captar información que vincule las creencias y las representaciones con aspectos de orden pedagógico.
2. Construcción de un marco de referencia pedagógico a partir de la triangulación de resultados sobre las creencias y representaciones sobre los procesos de formación en la universidad.

III. MARCO REFERENCIAL

En esta investigación se partió como macro-modelo teórico de la Teoría General de Sistemas, luego se utilizaron, como teorías micro que pueden usarse como herramientas de interpretación de la información obtenida al: constructivismo cibernético de segundo grado y la micro-teoría de apoyo al enfoque comunicativo-crítico.

Como el apartado es el de un marco referencia y no uno de tipo teórico extenso no se dedicó mucho espacio en ahondar extensamente en estas temáticas, pero al menos si se dibujó el material conceptual con el que se abordó la investigación.

1.1 Teoría General de sistemas.

La Teoría General de Sistemas (TGS) nace a mediados del siglo pasado y se desarrolla posteriormente como una macro-teoría.

Es Ludwig von Bertalanffy en 1950 quien formaliza las primeras ideas sobre la organización de la realidad en sistemas. Desde allí la TGS se presenta como un macrospio para comprender y presentar de forma transdisciplinaria la realidad. Su visión de la realidad es diferente al causalismo simple del positivismo y se proyecta como una teoría holista multicausal y multinivel que complejiza las interacciones de las partes y elementos de un sistema.

Desde la TGS se ha desarrollado importantes propuestas como la teoría del caos, la teoría del observador, las propuestas de la complejidad y se proponen vínculos con otras propuestas como el constructivismo y la cibernética. Posteriormente, teorías como el constructivismo cibernético de segundo orden serán hijos teóricos de estas inter-relaciones.

Por ser una macro-teoría su propósito principal es proveer un lenguaje y una formalización de este lenguaje científico que permita a cualquier disciplina o ciencia articularse o co-articularse con la TGS y potenciar su acción.

La TGS se proyecta a áreas como la física, matemáticas, la biología y en los últimos años ha existido un gran interés en las ciencias sociales y entre ellas la educación. Además, la TGS ha pasado por varios momentos de enriquecimiento teórico y es actualmente una de las macro-teorías más reconocida y que además permite la articulación de micro-teorías en su seno.

Conceptos como: ambiente, circularidad, recursividad, bucle, autopoiesis, cibernética, complejidad, entropía, negantropía, observación, equifinalidad, emergencias, homeostasis,

organización, caos, sinergia, teleología, modelo, relación, retroalimentación y otros son parte de las categorías de análisis de la TGS, recursos conceptuales ricos para ser aplicados a los sistemas sociales y las relaciones humanas.

En esta investigación la TGS nos sirvió con dos propósitos: a- para articular dos micro-teorías o teorías de campo limitado como lo son el constructivismo cibernético de segundo orden y el enfoque comunicacional crítico y b- para organizar estructura y procesos de creencias y representaciones, en este caso de los estudiantes sobre su propio proceso de formación. Así, el enfoque comunicacional crítico se orientó en torno a la dinámica de recolección y organización de la información recopilada y el constructivismo cibernético de segundo orden se aplicó a la interpretación de esta información.

3.2 Constructivismo cibernético de segundo grado

El Constructivismo Cibernético de Segundo Orden (CCSO) es una teoría de naturaleza epistémica y científica que surge como una confluencia entre el constructivismo y la cibernética de primer orden; esta disciplina es uno de los desarrollos tendenciales de la cibernética, ciencia que estudia el cambio.

3.2.1 Generalidades del Constructivismo

Como punto de partida, es necesario comprender que el constructivismo fue inicialmente una corriente epistemológica y sólo a mediados del siglo pasado empezó a identificarse asociado a otros saberes como la pedagogía y la psicología. Para Gutiérrez y Piedra (2012):

El Constructivismo no es una Psicología o un enfoque pedagógico. Esto es importante decirlo pues suele darse mucha confusión al respecto; tampoco se puede decir que es una metodología o método, aunque bien un modelo pedagógico o psicológico puede tener los principios constructivistas y, por ende, se puede decir que un modelo particular es de tendencia constructivista de tal o cual tipo. El Constructivismo es una filosofía o corriente epistemológica, una teoría acerca del conocimiento y del proceso a través del cual se llega a conocer, que puede permear una estructura conceptual psicológica o pedagógica particular, o sostener procesos didácticos bajo un modo particular de aplicación. En otras palabras, los principios del Constructivismo pueden ser asumidos en diferentes niveles por ciencias o disciplinas como la Psicología, la Pedagogía y otras. (p. 24)

La propuesta constructivista busca dos grandes metas a nivel metodológico y epistémico. En primer lugar, superar la idea de que los fenómenos en general pueden ser explicados de manera causal directa (Watzlawick y Krieg, 1998) y, en segundo lugar, que la realidad es una construcción humana y que por ende la objetividad no existe como tal. Ambos postulados también son asumidos por la Teoría General de Sistemas y otras propuestas contestatarias a las visiones modernistas de la ciencia.

Sobre las bases anteriores hay que decir que la realidad es compleja y el conocimiento que es uno de sus derivados, también participa de la misma naturaleza. Esto hace que las explicaciones de cómo se genera el conocimiento no puedan ser simplistas y al menos deben tomar en cuenta los siguientes elementos o postulados:

1. La adquisición de conocimientos y valores es un proceso activo y de permanente elaboración, en el cual el/la estudiante utiliza sus sentidos y sus conocimientos anteriores para generar nuevos saberes.

2. El desarrollo de conocimientos consiste en un proceso constituido por bucles, en otras palabras, en construir significados y construir sistemas para generar significados. Cada significado que se construye mejora la habilidad para dar significados a otras experiencias o a los mismos significados previos.
3. La acción mental es esencial en la construcción de sentidos, pero lo corporal y las emociones lo son igualmente. No podemos ver a los/las estudiantes sólo como mentes aprendiendo.
4. El desarrollo de conocimientos implica al lenguaje con todas sus funciones: categorización, comunicación y coherencia social. La planificación de los contenidos de un curso debe dar cuenta de estas tres funciones y potenciarlas.
5. El desarrollo cognoscitivo es una actividad social. Se aprende a través de la interacción con otras personas y la generación de soluciones conjuntas.
6. La adquisición de conocimientos es contextual e histórica. Todo conocimiento declarativo, procedimental, emocional o actitudinal debe hacer referencia a contextos reales.
7. El/la docente ha de comprender que se necesita el conocimiento previo para aprender el nuevo. No es posible asimilar conocimientos nuevos sin tener una estructura previa que sea lógica o coherente a nivel del ensamblaje que permita construir nuevos saberes.

8. Aprender toma tiempo. Se necesita repetir, reflexionar y practicar lo aprendido. Todo lo que no se use y no se valore como significativo se olvida.
9. Las emociones, entre ellas la motivación, son elementos esenciales en el proceso formativo, de modo que los aspectos cognoscitivo y afectivo de los procesos formativos se complementan.

(Gutiérrez y Piedra, 2012, pp. 33-34)

Estos principios modelan una propuesta compleja de la construcción de saberes en donde el contexto, la historia y la mediación social continuamente no son variables sino constantes. Para efectos de nuestra investigación esto resultó de gran importancia, pues partimos de que las opiniones son conocimientos que se construyen desde un contexto y tomando en cuenta una comunidad específica. Lo que Boudieu llama *Habitus*: los saberes son el producto de construcciones subjetivas e intersubjetivas aceptadas como naturales y desde las cuales se opina.

El constructivismo más de carácter psicológico y pedagógico –actualmente- se pregunta -entre otras- cosas por cómo las personas por medio de opiniones, creencias, teorías, atribuciones y expectativas crean conocimiento. Esta forma subjetiva de representar el mundo crea rutas de formación de saberes que la epistemología clásica y moderna no acepta la distinción entre saber y opinión; el primero es un conocimiento válido comprobable, estable y seguro en donde la subjetividad es minimizada y la opinión es parte del reino de simples pre-saberes no válidos ni permanentes, ni seguros, cargados además de emociones.

Desde la visión del constructivismo, la opinión es un saber válido, no es constante porque nada lo es y no es seguro porque eso es imposible. Es subjetivo y construido

socialmente, o sea inter y trans-subjetivamente. De esta forma, y en consonancia con el enfoque comunicacional crítico, la opinión, la representación y el registro de los estudiantes sobre su formación universitaria es tan válida como la del científico(a), el académico(a) o experto(a).

3.2.2 El Constructivismo cibernético de segundo orden

Autores como Piaget y Vigostky, y más recientemente, en los trabajos de Maturana, Varela y Luhmann entre otros son conocidos como constructivistas, pero además algunos de ellos llevaron la teoría a un siguiente nivel al unir a esta propuesta epistémica la de la TGS y la de la cibernética de primer y segundo grado.

El Constructivismo cibernético de segundo orden o grado, parte de los aportes sustanciales del físico austriaco Heinz von Foerster, quien ha sido una de las personas más influyente en el campo de la cibernética; área interdisciplinaria que estudia los procesos de cambio y control del cambio, así como la estructura de los sistemas reguladores y que viene a ser parte de la teoría general de sistemas.

La cibernética es aplicable a sistemas físicos inertes o vivos. En este último caso se ha utilizado para explicar la estructura y dinámica de los sistemas cognoscitivos y sociales (los humanos), y contribuye a entender cómo se construye el conocimiento en estos sistemas, y problemas muy específicos tales como los procesos formativos.

En la primera cibernética, la dinámica del sistema a nivel de cambio es muy simple. En la mayoría de los casos la relación es sujeto-objeto observado, y se puede decir que la relación es uno a uno. En la educación, por ejemplo, la relación antes mencionada sería el binomio docente-estudiante. El propósito de la primera cibernética es estudiar los cambios dentro de ese marco de relaciones causales básicas. (Gutiérrez y Piedra, 2012, p 35)

Esta propuesta inicia en organismos físicos, luego biológicos y actualmente es de gran aplicación a los campos sociales. Para nosotros fue de importancia por cuanto supone una interacción compleja de los sujetos cognitivos. En el caso de los procesos formativos, la primera cibernética sólo podría dar cuenta parcial de la relación docente-estudiante. Para Von Foerster, la cibernética debía ir más allá, creando recursos teóricos para la implementación de un modelo epistemológico en el cual el sujeto epistémico fuera capaz de conocer, pero a la vez conocer cómo es conocido y representar esta relación en cambios del saber.

Para el constructivismo cibernético de segundo orden (CCSO) y, usando lo que se llama la teoría del observador, se interpreta que un sujeto o grupos de personas para analizar, comprender, tomar conciencia, e incluso explicar alguna porción de la realidad debe observar, y observar no es ver sino tomar un punto de vista en relación a una situación; en otras palabras crear sistemas de creencias, representar sobre algo y esto lo hace partiendo de su acervo de estados cognitivos, emocionales, lingüísticos, sociales, culturales e históricos. El tener un estado le permiten al observador controlar el contexto observado, una vez que comprenda los principios y las leyes del sistema.

A nivel de los procesos formativos universitarios, el ejercicio de enseñar o el de aprender no es un simple acto inconsciente o automático, sino el resultado de una reflexión

socializada que implica diversos puntos de vista, posiciones y teorías implícitas. Sobre esto el CCSO nos sirvió como teoría de apoyo interpretativo.

En la segunda cibernética, el Constructivismo puede analizar el papel del sistema observador como constructor de la realidad observada, y ver las retroalimentaciones a nivel de conocimiento de manera más compleja, de manera que, cualquier observación pasa a ser autorreferencial y a veces dice más del observador que de lo observado. De esta forma, el estudiante que observa, de alguna manera se está observando y proyectando su propio sistema de creencias sobre lo que opina.

Algunos principios que orientan al Constructivismo cibernético de segundo orden son los siguientes:

1. El conocimiento es mucho más que información, se elabora de manera dinámica y permanentemente en el proceso educativo, a saber, en la experiencia compartida y también individual, en donde la enseñanza y el aprendizaje se dan lugar. El conocimiento no está dado, está en constante desarrollo y adaptación a los contextos donde se ubica y por lo tanto es histórico, subjetivo, inter e intra-subjetivo.
2. Todo conocimiento se gesta desde el lenguaje y las emociones, por ende, es una experiencia social, cultural y adaptativa en constante desarrollo, cambio, y siempre incompleta.
3. El conocimiento no es neutro ni se puede distanciar epistémicamente del observador, se gesta en lo social, se asimila y transforma en lo individual, es altamente intencional, utilizable, semantizado y constituye la forma que tenemos de entender el universo del que somos parte.

4. El conocimiento se enseña en mayor o menor grado, pero nunca es posible enseñar todo, pues hay partes del mismo que son intransferibles por medio de la comunicación humana.

5. El conocimiento se aprende, pero para ello se toma y se transforma, se adopta y robustece, se limita, se acota, se traduce, se debate, se cuestiona, se acepta y se altera. En otras palabras, es un material maleable no estable ni transferible sin modificaciones.

6. El conocimiento se memoriza, no se almacena. La idea de memoria como almacén es computacional y no humana. Memorizar en los estudiantes implica transformar, pues al ser pasado el conocimiento por el tamiz de la experiencia propia y/o grupal, éste se modifica y ocurren cibernéticas de primer y segundo orden (Piedra, 2008). El modelo implica la cibernética, porque el conocimiento existe, “ubicado” a la vez que distribuido, y se desarrolla en los procesos de cambio, en la dinámica de las transacciones, en los contactos entre un usuario y otro; a su vez, es de un segundo orden, no solo por los meta-niveles de análisis y observación, sino también por el tipo de relaciones que comporta.

(Gutiérrez y Piedra, 2012, pp. 37 y 38)

3.3 Enfoque comunicativo-crítico.

Uno de los cambios en cuanto a la investigación, sobre todo de carácter social, que se ha dado en las últimas cinco décadas y en especial de los noventa del siglo pasado a la fecha, ha sido la idea de que la metodología que pretende atrapar al objeto de estudio, no es objetiva y no tiene porqué serlo, surgiendo con ello todo un universo de posibilidades de comprensión e interpretación de los fenómenos sociales de carácter intersubjetivo. Ahora bien, por ser así no tiene que ser poco riguroso o endeble, por el contrario las metodologías comprensivas intersubjetivas han construido rigurosos procesos de aproximación a los aspectos que estudian. Dentro de estas visiones se ha notado un movimiento a nivel de las

propuestas de la acción comunicativa. Esto en busca del aporte de la comunicación en los procesos de construcción de los significados y de las interacciones humanas.

El enfoque comunicativo-crítico de origen europeo se le llama comunicativo, porque prefiere la exploración comunicacional de la subjetividad, sobre los cánones tradiciones de búsqueda de objetividad en las operaciones comunicativas y discursivas, y crítico porque parte del interés en la reflexión, así como la autorreflexión de las personas y de los colectivos, en sus respectivos contextos.

Este enfoque nace en el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona.

Este centro pretende contribuir con el desarrollo teórico y práctico de las ciencias sociales, sobre todo de la sociedad del momento y enfocándose en ámbitos de la educación y de la formación.

Para Gómez y Diez (2009) este enfoque:

...es una aproximación que ofrece una posible respuesta a esta situación de cambio social. Incorpora las voces de todas las personas involucradas en la investigación desde el inicio hasta el final de la misma. Crea conocimiento científico a través de validar tanto el discurso de los expertos, como el discurso de las personas no expertas. La validación (y por tanto, la fuente de legitimación) del conocimiento son los argumentos contrastados en base a pretensiones de veracidad, no por la posición de poder de quien presenta tales argumentos. La interpretación sobre un fenómeno social o educativo de una persona ajena al mundo académico es tan válida como la explicación técnica de un profesor de universidad; si y sólo si ambas están regladas por pretensiones de veracidad. No tiene más razón quien

mejor utiliza las estrategias y recovecos del discurso para crear un lenguaje tecnicista pero vacío de contenido y ajeno a la realidad que quiere interpretar. Desde la perspectiva de la metodología comunicativa crítica, el conocimiento es resultado de un diálogo que incorpora todos los saberes y puntos de vista de toda la comunidad. En un mundo global, abierto a la comunicación, donde existen tantos detalles, tantas complejidades, la única manera de acrecentar nuestro conocimiento es trabajar conjuntamente, compartiendo de manera solidaria nuestros saberes, nuestras formas de hacer, en base a una serie de criterios comunes, y con el objetivo de trabajar por el aumento del conocimiento, y no otras finalidades que nada tienen que ver con la ciencia.

(p.108)

Este enfoque se interesa mucho en la igualdad y la desigualdad de los procesos comunicacionales y, por ende, incluye estos elementos en la propia epistemología metodológica. Se parte de una visión que otorga importancia a las interacciones y la intersubjetividad, con mucha atención hacia aquellos aspectos que generan diferencias en la vida real y en los discursos, en la exclusión social o aquellos otros que la transforman. Se parte de tomar en cuenta que en la realidad social se dan prácticas en el contexto del diálogo y de los discursos que son fundamento para procesos de cambio. La metodología de investigación comunicativa crítica se mueve en un modelo de teoría dual de la acción (sujeto y sistemas). Se puede parecer a otros modelos europeos como el de Habermas, que se enfoca en las relaciones del sistema social y mundo de la vida (totalidad de vivencias y experiencias que tienen las personas), o el de Giddens que distingue sujeto y estructura social.

Para la metodología comunicativa crítica el conocimiento no es patrimonio de las personas socialmente consideradas expertas, por eso los estudiantes en general, a pesar de que no manejen terminología didáctica o pedagógica, pueden desarrollar creencias y

representaciones de sus procesos formativos y comunicar sus ideas, que han de ser asumidas como válidas. Ahora bien, el diálogo se genera a partir de las observaciones sobre la realidad, como vimos en la teoría del observador del constructivismo cibernético de segundo orden, esas posiciones entran en debate, en discurso y crean conocimientos, así que más que un punto de vista, el conocimiento y su validez dependen del proceso de socialización.

Para el enfoque comunicativo crítico los significados y conocimientos se construyen comunicativamente por medio de la interacción inter e intra subjetiva, empata con el constructivismo en ese nivel, sobre todo en cuanto a la idea de que la realidad es construida en ese nivel de interacción. El constructivismo, sin embargo, va más allá de la comunicación, aunque considera a esta como un pilar importante.

El constructivismo y el enfoque comunicacional crítico (ECC) comparten su crítica a una racionalidad lógica y rígida, además proponen el espacio subjetivo como el más rico y fértil para su aproximación a la comprensión de algunos fenómenos humanos. Sin embargo, el manifiesto ético del enfoque comunicacional ético está más evidenciado en su proyecto de la construcción de un conocimiento entre sujetos con igualdad de oportunidades y con procesos de nivelación discursiva, que evite las verticalidades del poder y la marginalidad de las voces.

A nivel metodológico, el ECC se emparenta con teorías etnológicas e interaccionistas vinculadas a la comunicación cotidiana y académica. Se orienta en una línea de trabajo que comprende un momento exploratorio fundamentado en: la escucha atenta y en el uso de la palabra respetuosa; en donde la nivelación semántica entre los discursantes es necesaria; luego aparecen espacios de consenso, creación de saberes y resolución de problemas. La objetividad -de existir- estaría en el consenso y en este punto parece ser muy habermasiana.

3.4 El hecho pedagógico y los procesos relacionales en el contexto universitario.

Es importante distinguir entre hecho educativo y hecho pedagógico. Cuando nos referimos al hecho educativo estamos hablando de aquellos procesos en donde los seres humanos aprendemos, pero donde no media ni intencionalidad, ni planificación, ni sostenibilidad del proceso formativo. En otras palabras es un proceso contingente, en donde la o las personas que aprenden, lo hacen sin mediación pedagógica (González, 2009).

El hecho educativo lo compartimos con muchos animales que en general tienen algún tipo de dispositivo de aprendizaje, situación evolutiva que les da ventajas adaptativas y, por ende, mantener la especie.

Sin embargo, a la fecha, se sabe que muchos animales son capaces de aprender, pero enseñar intencionalmente solo lo hacen los seres humanos. Es precisamente aquí donde podemos hablar de procesos o hechos pedagógicos, entendidos estos como aquellos planificados, sostenidos y gestionados tendientes a generar procesos formativos en la persona (Suescún y Wilberth, 2012).

Como se puede notar, los procesos pedagógicos implican intencionalidad y planificación y todos los procesos educativos formales deberían seguir esta línea.

Es importante decir -también que- el hecho pedagógico es un proceso, en primer lugar humano y social, esto implica evidentemente procesos mediadores y relacionales, en donde la subjetividad y la intersubjetividad son constantes que nos interesan, pues de esos espacios surgen las creencias, atribuciones, expectativas y representaciones.

El hecho pedagógico es un espacio comunicacional interaccional en donde el aprendizaje está coarticulado a una serie de procesos como los atencionales, los volitivos y

los emocionales. Está cruzado por lo semántico y pragmático y, por eso, el cuidado en los procesos lingüísticos es de suma importancia.

Las nociones, opiniones e ideas de los/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.

Algunos estudios realizados en la última década han demostrado cómo las creencias y representaciones de los propios estudiantes influyen, no sólo, en el desempeño de estos en sus procesos de aprendizaje, sino también en las actitudes de los/las docentes (Martin y Mintzes y Clavijo, 2000; Pozo, Schever, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz; 2006; Caffey, 2006). Al pensar que los contenidos son las únicas variables importantes en los procesos formativos y que con tener simplemente un docente que “imparta” lección es suficiente, se deja de lado un intrincado conjunto de procesos cognitivos, emotivos e incluso sociales que son la base de los procesos formativos.

El espacio inter-relacional de las personas involucradas en el proceso formativo, genera representaciones de los procesos, pero además una serie de vínculos y sentimientos de emociones que se coarticulan con las operaciones cognitivas que sostienen las percepciones, opiniones, atribuciones y expectativas tanto del docente de su metodología, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, una gran cantidad más de elementos del hecho pedagógico y del hecho educativo en general. Tomar conciencia, reflexionar sobre los escenarios y narrativas es hacerlo también de los puntos de vista, de las emociones y sentimientos implícitos, y nos da un panorama de un segmento vital de las personas en donde se dan los procesos de aprendizaje.

3.5 Creencias y representaciones.

Al explorar el campo de las creencias y representaciones, estamos abordando un conjunto amplio de construcciones teóricas, sin embargo, podemos decir que las representaciones pueden ser entendidas en términos amplios como bosquejos de comportamientos, cognición, emociones y lenguaje; en algunos casos, en donde las representaciones son complejas, podemos decir que hablamos de lo que Lorenzer llamó “esquemas vitales”; estos incorporan no solamente los contenidos cognitivos, sino también desde los aspectos corporales hasta los emotivos (Lorenzer, 1970 b,c).

Las representaciones son material subjetivo e intersubjetivo y habitan tanto en el campo manifiesto y consciente, como en el latente, siendo parte del *habitus* de los sujetos y grupos humanos. Es una materia tanto individual como social, por eso podemos hablar de representaciones mentales o de representaciones sociales.

Las representaciones operan en los contextos sociales, culturales e históricos, son monedas de cambio en los espacios y escenarios de la vida y la cotidianidad, como es el caso de los espacios formativos universitarios; en donde las experiencias de los docentes, estudiantes y demás involucrados en el sistema, orientan la construcción de representaciones y, estas a su vez, sostienen la interpretación de los hechos y contingencias del hecho educativo y pedagógico. En este caso, nada importa si lo que experimenta el sujeto corresponde (a patrones de verdad o mentira) al discurso subjetivo imaginario o real, sino más bien como se relacionan las vivencias subjetivas que se han articulado a partir de un conjunto complejo de relaciones, modos de ver y analizar el mundo, tanto interno como externo al sujeto, formas de asumir el universo simbólico, los significados y los atributos vigentes en el contexto cultural específico.

Es importante mencionar que toda representación se da desde un lugar, desde una posición, desde un contexto y que se posee en algún nivel consciencia de ello, pero también hay contenidos que se asumen de manera consciente pero que es solo posible acceder a

esos contenidos desde fuera del sujeto o grupo mediante la reflexión crítica de las visiones de mundo que ellos posean.

Lo que tiene que ver con el orden de lo simbólico del lenguaje se mueve a nivel de la consciencia y queda unido e interactuando con los contenidos de consenso que el sujeto ha introyectado a lo largo de su existencia. Sin embargo, a nivel inconsciente, se da una vivencia intrasubjetiva caracterizada por situaciones fuera del alcance del lenguaje consensual.

Las representaciones se pueden organizar en ideas y creencias, estas últimas poseen una naturaleza de tipo ideológica, en otras palabras pertenecen a un corpus de contenidos compartidos y aceptados socialmente, ya sea por un grupo pequeño o uno más amplio. No hablamos aquí del concepto de ideología como sistema de ideas o creencias dominantes de la clase gobernante, de falsa creencia o de idea mítica en el sentido de no ser un conocimiento objetivo, sino en el sentido cognitivo o desde la teoría discursiva de Teun van Dijk (2000).

Las creencias no las concebimos como cualquier producto de la mente, pues en ese caso tendrían el rango no psicológico de idea, tampoco entran en el debate epistémico clásico de diferenciar saber de opinión, en donde el primero es un conocimiento estable y el segundo no y, por lo tanto, falso. La diferencia entre saber y opinión se remota a la distinción clásica, hecha ya por Platón sobre *epistème* y *doxa*, definidas como conocimiento sistemático (científico, filosófico) y creencia popular (posiblemente errónea), respectivamente (Van Dijk, 2000). En nuestro caso, la creencia es conocimiento/saber, pero, a la vez, opinión pues entra en el mismo rango de productos de la subjetividad organizada y mediada socialmente.

La epistemología y la psicología de estas creencias, como constituyentes de las ideologías y organizada en representaciones, son vistas como saberes válidos, tal como lo propone el constructivismo y el enfoque comunicacional crítico.

De una manera similar, las creencias no son pensamientos que se limitan a lo que existe, o a lo que es (o puede ser) verdadero o falso. También pueden corresponder a evaluaciones, o sea, a lo que nosotros pensamos (encontramos) que es verdadero o falso, agradable o desagradable, permitido o prohibido, aceptable o inaceptable, etc., es decir, a los productos de los *juicios* basados en valores o normas. Tales creencias son comúnmente llamadas *opiniones* sobre las que volveré luego, porque las ideologías incluyen dichas opiniones de una manera destacada.

(Van Dijk, 2000, p 36)

De esa forma, las opiniones que se captaron de los/las estudiantes y de los/las docentes sobre los procesos formativos, tienen rango de validez así como de saber y configuran el material subjetivo con el que el hecho pedagógico se organiza.

Partiendo de la anterior concepción, podemos decir que el sentimiento de una emoción (Damasio, 2001, 2005) es una representación y puede ser también una creencia, en el sentido de que es una interpretación de las emociones que se sienten o de las que se interpretan que otros sienten. Dicho esto, podemos, sin ningún problema, asociar representación, creencia y universo emocional (sentimiento de emoción), con una operación imposible en el racionalismo, que opone razón a emoción.

Para los seres humanos nos es imposible emitir una opinión, sostener una creencia o tener una representación de carácter mental, social o meta-representación sin que medien

las emociones y los sentimientos de las emociones (Piedra, 2014). A esto hay que adicionar que las creencias y la representaciones, así como las emociones y sentimiento de emociones no se dan aparte de la experiencias cotidianas, de la acción y la actividad, sino que se dan en el mismo momento, de forma coarticulada y compleja, por lo tanto, será necesario una teoría de la actividad que tome en cuenta a las creencias y representaciones. El ejercicio de la docencia, así como la actividad de aprender y construir conocimientos en un contexto de formación universitaria, está atravesado por estos elementos que mencionamos y, además, sólo parecen ser posibles gracias ellos.

Un elemento interesante de las representaciones y creencias es que estas no existen de forma individual en la mente, sino que pertenecen a entramados o redes de creencias o representaciones que se relacionan muy parecido a un mosaico; están más cerca una de otras en tanto tengan más relación o parentesco, sin embargo, esto tampoco es del todo rígido, pues, suele suceder que una representación y creencia distantes por diferentes operaciones puedan terminar siendo cercanas. En otras palabras, estas relaciones son dinámicas cambiantes, buscan la estabilidad, pero pueden también explotar en nuevos sentidos. En todo caso, las representaciones y creencias parecen comportarse en matrices temáticas o de tipos; así si hablamos de pedagogía, las mentes de los/las estudiantes y docentes se enfocaran a trabajar contenidos, lo más cercanos a definiciones o caracterizaciones itinerantes sobre la temática de dejar de lado otras como carnicería. Aunque podría surgir que un estudiante diga que la aplicación de un examen en un curso fue toda una carnicería, sin embargo, por acuerdos tácitos y de protocolos lingüísticos partimos de la idea de que esta asociación es un recurso del lenguaje llamado figura literaria.

Podemos también decir que las representaciones y creencias son constructos mentales que implican lo corporal, emocional y lingüístico, basados en lo social que constituyen los “hechos” característicos de la “realidad” social y cultural (van Dijk, 2000). Son pues

construcciones socialmente dirigidas y organizadas, esto a pesar de que existe siempre la instancia individual en el proceso de producción. El o la estudiante que dice que sus docentes no saben dar clases, posiblemente maneje representaciones de lo que es una buena o una mala clase con un mínimo de consenso de algún grupo o de otros estudiantes que le acompañan o, de experiencias previas donde existió también una construcción social de tales valoraciones. Aquí de nuevo, debemos indicar el valor ideológico de una representación o creencia, pues esta orienta de alguna forma, la manera en que se organiza el pensamiento y nos permite emitir opiniones y juicios que apoyamos con teorías, tendencias o enfoques que a su vez, son conglomerados de creencias y representaciones.

4. Supuestos teóricos

Los supuestos teóricos con los que se trabajaron en esta investigación ya se establecieron de forma panorámica en la sección anterior; pero, resumiendo podemos mencionar lo siguiente:

Teoría General de Sistemas.

1. La realidad se puede organizar en sistemas y subsistemas.
2. Los sistemas pueden ser cerrados, abiertos, semi-cerrados o semi-abiertos.
3. Los sistemas están compuestos al menos por elementos, ambiente e interacciones.
4. Los sistemas pueden ser concretos, abstractos o una mezcla de estos, pero todos reducibles a la materialidad.
5. Los sistemas son arbitrarios y contruidos.
6. La TGS es una macro-teoría que pretende formalizar un lenguaje que permita una visión más estable de otras teorías, tendencias o enfoques teóricos.

7. La TGS niega la causalidad simple y directa propia de la modernidad filosófica y del pensamiento científico positivista o neopositivista y propone una realidad compleja multi-causal y multinivel.
8. Las representaciones y creencias se organizan en sistemas y subsistemas definibles y orientables.

Constructivismo cibernético de segundo orden.

1. Se parte de la realidad, se construye y no es fija ni dada.
2. Es una epistemología que se orienta hacia la interacción compleja del conocimiento como base de partida.
3. La diferencia entre la información y el conocimientos es sustancia y relevante para comprender los procesos formativos humanos.
4. El conocimiento puede ser mostrado, modelado, enseñado, pero cada sujeto lo organiza de acuerdo a sus estados cognitivos, emotivos, culturales, históricos y biológicos.

Enfoque comunicacional crítico:

1. Universalidad de las competencias lingüísticas.
2. La persona como agente social transformador.
3. Sentido común.
4. Equijerarquía interpretativa.
5. Pretensiones de validez en los procesos de entendimiento.
6. Conocimiento dialógico.
7. Ruptura del desnivel metodológico relevante.
8. Actitud realizadora de las personas investigadoras.
9. Acción comunicativa.

Representaciones y creencias:

1. Las representaciones y creencias son productos individuales mentales, pero también sociales.
2. Son flexibles.
3. Se orientan hacia temas o tópicos.
4. Están atravesados por el contexto, la historia, la cultura.
5. Tiene un peso emocional y orientado hacia el sentimiento de emociones.
6. La ideología es parte importante de estos recursos.
7. A pesar de que son recursos mentales lo son también corporales, emocionales, lingüísticos y comportamentales.

IV. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

4.1. Metodología

4.2 Tipo de investigación: Investigación aplicada.

4.3 Descripción y sustento del método utilizado:

Esta investigación se realizó bajo un enfoque metodológico mixto.

Desde la perspectiva cuantitativa, se enmarca como una la investigación descriptiva, porque buscó recopilar, categorizar y describir información relevante sobre las personas estudiantes de la Universidad de Costa Rica.

Desde la perspectiva cualitativa, buscó la interpretación de las creencias y representaciones del proceso formativo que tienen los y las estudiantes universitarios.

La investigación en un primer momento, revisó documentación sobre la investigación de temas afines al estudio a nivel nacional e internacional. Se estudiaron y analizaron artículos de investigación, libros y conferencias.

Posteriormente, se buscó en la Oficina de Registro de la Universidad de Costa Rica, en la Oficina de Orientación, de becas y en las propias unidades académicas de información estadística de los estudiantes de grado; que proporcionan datos sobre género, tipos de colegios de procedencia, condición socioeconómica, unidad académica, edad y otros datos que pudieran ayudar a comprender a la población. Esta información resultó necesaria e importante pues nos caracterizan al menos de forma general, al estudiante universitario, en el momento de la investigación, y nos permite analizar a la luz de estos datos los resultados obtenidos.

Luego, se procedió a realizar dos grupos focales, uno a estudiantes y otro a docentes de las diferentes áreas académicas de la Universidad; y entrevistas protocolarizadas a estudiantes que se seleccionaron para ello. Para ambos procesos se confeccionaron instrumentos específicos.

El grupo focal con estudiantes estuvieron constituidos por 15 personas, cada uno seleccionados de acuerdo con criterios dados por expertos, (Vicerectoría de Vida Estudiantil y autoridades institucionales que posean información relevante sobre la comunidad estudiantil).

Se consideró para la selección de las personas informantes, los siguientes criterios:

1. Que los estudiantes representan en partes iguales cada una de las áreas académicas de la Universidad de Costa Rica.
2. Que existiera heterogeneidad en cuanto a grupos etarios y de género.
3. Que existieran en el grupo focal, algunos estudiantes que tuvieran necesidades educativas especiales, para que representen esa población.
4. Que los estudiantes fueran al menos del segundo año de sus respectivas carreras en adelante.

El grupo focal con docentes estuvo constituido por 15 personas identificadas bajo los siguientes criterios:

1. Que representaran de cada una de las áreas académicas.
2. Que tuvieran más de dos años de laborar como docentes en la Universidad.
3. Que algunos docentes tuvieran algún tipo de discapacidad, para que representaran esa población.
4. Que pertenecieran a diferentes grupos etarios, de género y de nacionalidad.

Posteriormente a los grupos focales, se procedió a entrevistar a 15 estudiantes para profundizar la temática. Las entrevistas se aplicaron a estudiantes que nuevamente representaron las diversas áreas académicas de la Universidad. Además, se buscó que estos estudiantes fueran identificados como buenos informantes, con conocimiento de sus propias carreras y los docentes y además, que presentaran los mismos criterios de los de grupo focal.

4.4 Descripción y sustento de las técnicas utilizadas

Las técnicas de recolección de la información fueron tres:

1. Análisis documental y teórico
2. Grupo focal
3. Entrevista protocolarizada

En la primera técnica se pretendió encontrar un marco contextual desde el cual analizar las respuestas de los/las estudiantes. Un marco que de alguna manera los caracterizara a nivel de elementos generales sustantivos para interpretar las respuestas. Se realizó mediante la búsqueda de otras investigaciones, conferencias y documentos en general de la institución universitaria.

El grupo focal que se aplicó a ambas poblaciones, estudiantes y docentes, tuvo la intención de recoger en lo colectivo un bosquejo de las creencias y representaciones de los procesos de formación que viven los estudiantes en la Universidad de Costa Rica.

Se hizo un grupo focal con docentes también, con el propósito de ver si estos podían comprender y anticipar las creencias y representaciones que manifestaban los estudiantes y si de alguna manera, había procesos macros de comprensión de la dinámica formativa de los estudiantes.

El tipo de grupo focal con el que se trabajó, implicó la presencia de tres personas, una facilitadora del proceso, una co-facilitadora que ayudaba en la regulación general de la dinámica grupal y la orientación hacia algunos temas y una persona solamente observadora que llevaba anotaciones de la experiencia en general.

Finalmente, se trabajó con una entrevista protocolarizada (semi-estructurada), que partió -para algunos de sus contenidos- de la experiencia de los grupos focales y pretendió

profundizar en algunos temas. Por otro lado, por ser una estrategia individual no posee el nivel de interacción y retroalimentación del grupo focal aunque si se gana en profundidad.

4.5 Población a la que va dirigida la investigación

La investigación va dirigida a estudiantes universitarios de la Universidad de Costa Rica, pero se buscó también conocer la idea que los docentes tenían de las creencias y representaciones de los procesos formativos de los estudiantes.

4.6 Selección de participantes

La selección de la participación se hizo por el criterio de conveniencia y representatividad aproximada.

Los criterios para la selección de los estudiantes y docentes en las diferentes estrategias y técnicas de recolección de la información ya se dijo antes.

4.7 Descripción del procedimiento seguido para recolectar los datos.

En apartados anteriores del desarrollo metodológico ya se explicaron las tres fases de la recolección de la información, a saber:

1. Análisis documental y teórico,
2. Trabajo con grupos focales y,
3. Entrevista protocolarizada.

4.8 Forma de análisis de la información.

Para el análisis de la información se procedió a revisar con detalle los recursos documentales con el equipo de investigación, asistentes, colaboradores y a ordenar esta en categorías dinámicas que fueron revisados a la luz del marco teórico.

De la información de los grupos focales, se procedió a revisar los resultados desde tres ópticas: la de la persona facilitadora de los procesos, la de co-facilitadora, que manejaba una mirada paralela y la de la persona observadora, que llevaba las categorías de observación más a mano. Desde estos tres puntos de vista se examinaron los datos en caliente (el mismo día) y en frío (días después) como un mecanismo de triangulación metodológica que permite una mejor confiabilidad y validez.

El mismo procedimiento se aplicó luego a las entrevistas. Además, se utilizaron los resultados de los grupos focales para generar algunos de los ítems de abordaje de las entrevistas y profundizar en esos temas.

En el análisis se utilizó además, para la triangulación metodológica, lo siguiente:

1. Triangulación instrumental. Comprende el cruce de información obtenida mediante la aplicación de diversos de instrumentos (grupo focal, entrevistas a docentes y estudiantes).
2. Triangulación de consistencia semántica. Comprende la relación y el cruce entre significados y sentidos de la información obtenida de docentes y estudiantes.

El marco teórico utilizado para analizar la información fue el constructivista cibernético de segundo nivel, que permite observar las interacciones de las partes en un entramado sistémico que toma en cuenta a sujetos emotivos, culturales, históricos y constructores del conocimiento; a esta propuesta teórica se le apoyó con elementos del

enfoque comunicativo-crítico, este último porque concibe y se conoce a las creencias y las representaciones del estudiantado sobre el proceso de formación como dimensiones de la cultura y portante del lenguaje, de los enunciados y de las prácticas formativas. Es decir, se reconoce la interacción entre objetos y sujetos, entre conocimientos y saberes, entre prácticas y experiencias, del estudiantado y profesorado.

V. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En esta sección uniremos los resultados con su análisis y discusión. Presentaremos en dos partes lo que se encontró, por un lado las representaciones y creencias de los docentes universitarios y por otro, el de los/las estudiantes, que serán a fin de cuentas el centro del apartado.

5. Representaciones y creencias de los/las docentes universitarios

Los resultados de esta sección surgen del grupo focal que se realizó con docentes universitarios.

Hay que indicar que se convocaron 20 docentes de las diferentes áreas académicas de la Universidad de Costa Rica, esto esperando que al menos llegaran 15 de ellos. De los 20 convocados confirmaron 15, pero en el momento de hacer el grupo focal llegaron 20 docentes y se tomó la decisión de trabajar con todas las personas que se apersonaron.

Ante el cuestionamiento de cuáles son los enfoques o tendencias pedagógicas que los docentes creen usar, estos responden en su mayoría que son constructivistas (80%) y que utilizan estrategias formativas vinculadas con este enfoque; pero cuando se comparan con lo que los estudiantes dicen, estos en su mayoría, los ven de tipo tradicional.

El 8% restante de docentes pertenecen a un grupo que concentra docentes que indican que son dialógicos, fomentando el aprendizaje en los estudiantes, con clases muy participativas, otros que profesan un enfoque comunicativo, hay docentes que dicen que buscan que los estudiantes cooperen y colaboren, pero no se consideran constructivistas.

Un 1% se consideran docentes enfocados en el uso de recursos tecnológicos de mediación digital.

Un 1% indican que usan el enfoque por competencias y, finalmente, 10% de los docentes manifiestan que son de tipo tradicional.

Son interesantes estas visiones, pues los estudiantes los perciben -en su mayoría- tradicionales, sobre todo en las áreas de ciencias de la salud y algunas ciencias sociales como los de la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas.

Ahora bien, aunque los docentes decían pertenecer o usar esos enfoques, a la hora de revisar las estrategias o técnicas -en su mayoría- no mostraron dominio sobre los enfoques a los que pertenecían, evidenciando que manejaban más técnicas que teoría de fondo y que el constructivismo como tendencia principal estaba atravesado por la deseabilidad y lo que les gustaría ser, más que por lo que realmente practicaban, para Pozo, Schever, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006) y Brockbank y McGill (2002), esto resulta ser muy común en los docentes que mantienen un modelo deseable y uno que realmente practican, al menos en la mayoría de los casos. Estas diferencias parecen, en la mayoría de los casos, no ser algo mal intencionado sino inconsciente, por falta de tiempo o por desconocimiento.

En cuanto a los cuestionamientos de las buenas prácticas, dentro de los diversos enfoques y la docencia en sí, algunos docentes indicaron que aunque se preocupaban por

las “buenas prácticas” y por consiguiente, la “buena docencia”, el tiempo que tenía para ello era muy poco y los recursos que conocían no eran suficientes.

Algunos docentes afirmaron que sus responsabilidades se enfocaban en dar la materia y era poco el interés en determinar si los estudiantes los veían como buenos o no, además, indicaron que los estudiantes por lo común, siempre se quejan de todo, sobre todo los que no son buenos.

Pese a lo anterior, la mayoría (80%) de los docentes indican que las buenas prácticas de la docencia deberían estar enfocadas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que, además, los procesos de formación han de ser novedosos y creativos. Consideran la mayoría, que la motivación es muy importante para enseñar y para aprender.

Los/las docentes en su mayoría, indicaron que perciben a los estudiantes apáticos, desinteresados, con pocos deseos y habilidades para leer y, que sólo parecen querer pasar y terminar rápido el curso.

El 70% los docentes manifiestan que muchos estudiantes son conflictivos en los procesos de evaluación y que se interesan mucho por la nota y no por aprender.

Dentro de las buenas prácticas docentes, estos consideran que hay que explorar nuevas estrategias y sobre todo validarlas, pero lamentan que no tienen tiempo para esto, porque el trabajo en la universidad es muy agotador y es una especie de trampa, pues un curso no se da en un cuarto de tiempo, indican que se ocupa mucho más. Sobre esta situación en otras investigaciones, los docentes presentan las mismas quejas, mostrando ser una dificultad muy clara el poco tiempo que tienen para los procesos de formación (Piedra y Francis 2010; Piedra, 2013)

Los docentes valoran la planificación como una necesidad, pero se confiesan que les cuesta y además la gran cantidad de contenidos en los cursos atentan con sus posibilidades de lograr preparar bien sus clases. Esta última queja parece ser generalizada y además propia de los curriculum basados en contenidos.

Para los docentes las buenas prácticas implican que el o la profesora debe conocer las características grupales e individuales de los estudiantes, definir qué es lo se pretende alcanzar, diseñar estrategias didácticas y ser capaces de evaluar adecuadamente los aprendizajes.

Todos los participantes del grupo focal consideran que el compromiso, ya sea en los docentes o en los estudiantes, es importante para desarrollar un buen proceso de aprendizaje y que eso falta mucho en los dos sectores. Esto lo ven como un mal que se ha venido incrementando con los años en muchas unidades académicas.

Un sector de docentes vieron que es importante que los profesores(as) usen las tecnologías de la información y comunicación, además que estén actualizados en eso, esto lo perciben –sobre- todo porque consideran que los estudiantes si están al día en este aspecto. Sin embargo, más de la mitad de los docentes creen –también- que los estudiantes tienen grandes facilidades para acceder a la información, pero pocas habilidades para procesarla y utilizarla.

Un rubro donde todos parecían estar de acuerdo, es que ven valiosa la metodología didáctica de tipo colaborativa y participativa en las clases, pero a su vez, plantean la existencia de dificultades para lograrlo si se tienen grupos muy grandes o si además, los estudiantes no saben trabajar en grupo.

Cuando se les pidió que caracterizaran a los estudiantes universitarios, sobre todo los que habían tenido en los últimos cursos, manifestaron que muchos de ellos eran demasiado infantiles, con dificultades para entender el mundo real y los contextos de vida. Creen que los estudiantes vienen acostumbrados a que los maestros y profesores los protejan en las escuelas y en los colegios, dificultando luego la adaptación de aprender en la universidad.

Los docentes indican que hay mucho estudiante pasivo, motivado sólo por acumular, hacen poco esfuerzo por investigar o ir más allá de lo que los profesores les dan; esto a los docentes que participaron del grupo focal, les preocupa mucho sobre todo por el ejercicio de sus profesiones cuando ya salgan a laborar. Sin embargo, esta visión contrasta con lo que algunos indicaban, que eran más críticos, informados y difíciles de engañar, que no eran tan inocentes como lo fueron ellos cuando se formaron.

Algunos docentes indicaron que perciben a los estudiantes con una gran sed de información, acceso a tecnologías y dinámica dentro de su aprendizaje, así como crítico. Sin embargo, los demás docentes al escuchar esto manifestaron que a sus estudiantes no los percibían así. Puede ser que los perfiles de los estudiantes sean distintos en las diferentes áreas de académicas y, sin duda, estas diferencias también se dan conforme los estudiantes van transitando por la carrera y adquiriendo nuevas habilidades y conocimientos.

Cuando se les pidió que indicaran como caracterizaran a los/las estudiantes en el lapso de tiempo en que los/las docentes fueron estudiantes en la universidad, afirman que en su tiempo “era una época de cuestionamiento, aprendizaje, de formar posiciones y de crítica”; además, dicen que a pesar de que se tenía poca información -básicamente lo escrito en los cuadernos- aun así estaban mucho más motivados por aprender, eran más proactivos y comprometidos con los procesos de formación.

Algunos profesores veían que en su tiempo los estudiantes y ellos mismos estaban muy acostumbrados a las clases magistrales, pero ponían atención y el sentido de responsabilidad los llevaba a ser buenos en lo que hacía.

En general, los docentes tienen la tesis de que como había que estudiar para salir de pobre y para la vida, la gente se esforzaba más, había miedo y respeto por el docente, hoy en día perciben que los estudiantes -en muchos casos- tienen la vida arreglada, ocupan un título para nada más que cumplir un mandato cultural, pero no de sobrevivencia. Y que esto sin duda, cambia todo. Además, no respetan a los docentes y eso evita que se dejen orientar.

Sin embargo, critican que el estudiante de ahora es más activo, que ellos eran muy pasivos, adaptados a un sistema, a diferencia del estudiante de ahora que es más rebelde y además, ya se espera que sean así.

Indican que ellos como estudiantes manejaban mucho más la realidad nacional y que los de ahora viven en su mayoría como en una burbuja, aislados de la vida y con recursos de sobra para sus procesos de formación. Creen los docentes que este exceso de recursos lejos de ser bueno, en algunos casos, más bien les inhibe de actuar. Cuando hay pocos recursos se suele ser más creativos.

Otro elemento interesante es que consideran que ellos eran más sumisos, pero que a la vez confiaban mucho más en sus docentes; “el estudiante de ahora es desconfiado, confrontativo, criticón” – “eso no sé si ayuda o no pero marca una diferencia entre el tiempo que nos formamos y ahora”. Parece ser que el choque generacional y las representaciones que se tienen de un grupo y otro, inciden de alguna manera en los procesos formativos; las representaciones y creencias, no son inocuas o neutras, crean acciones sobre los procesos educativos y los hechos pedagógicos.

Para ir agregando una línea lógica del discurso, se les preguntó a los docentes que tomando en cuenta lo ya dicho, reflexionen sobre como aprenden los estudiantes.

Los docentes se enfocaron en algunas líneas; afirmaron que en primer lugar, la motivación, los ambientes y prácticas atractivas, favorecen los procesos de aprendizaje de los estudiantes actuales: “Aprenden con estrategias didácticas novedosas, agradables; ya no les gusta las clases magistrales”. Haciendo relevancia a su vez, en el uso de las tecnologías.

En segundo lugar, indican que a pesar de que algunos estudiantes les gusta aprender de manera tradicional, cada vez más estudiantes se van acostumbrando a la reflexión, construcción de conocimientos de forma grupal y autónoma, por medio de la investigación, en fin, apostando por otras formas de aprender.

En tercer lugar, manifiestan que los estudiantes al inicio de las carreras son muy memorísticos, aunque hay docentes que manifiestan que en realidad, muchas carreras piden eso, pues su orientación curricular y pedagógica está enfocada en contenidos y que si bien es verdad que los estudiantes se habitúan a ser memorísticos, es porque la universidad promueve esta dinámica que tiene sus ventajas, pero sobre todo, desventajas, pues al estudiante le cuesta integrar conocimientos y se niega a realizar aprendizajes autónomos creándose dependencias de las personas que proveen los contenidos.

Un punto en donde los estudiantes consideran una debilidad de los docentes, y en todas las áreas académicas donde se exploraron, es el de la planificación pedagógica. En este punto, el 80% de los estudiantes del grupo focal dicen que planifican y que toman en cuenta aspectos como los contenidos, los objetivos, las técnicas de enseñanza y roles de los estudiantes y docentes en estas técnicas, además, manifiestan que es muy importante llevar una agenda o matriz de contenidos a desarrollar, y que la mayoría de ellos saben de forma general, planificar, aunque confiesan que son inexpertos en algunas aspectos que deben

aprender más y quizá lo más importante es que en su mayoría, dicen que cuentan con poco tiempo para ello, siendo la planificación muy demandante, es algo que sobre todo, hacen antes de dar el curso y después de él.

La gran mayoría de los/las docentes manifestaron tener debilidades para mantener el proceso de planificación semana a semana; esto también se ha hecho evidente en otros estudios realizados en docentes de la Universidad de Costa Rica (Piedra y Francis, 2010)

Dentro de la planificación pedagógica está la evaluación de los aprendizajes como elemento a planificar, y es este precisamente, otro punto donde la mayoría de los estudiantes consideran que existen deficiencias en sus procesos formativos y consideran que sus docentes tienen serias dificultades para realizar evaluaciones pertinentes, plausibles y objetivas.

Cuando a los docentes del grupo focal se les preguntó sobre los procesos de evaluación de los aprendizajes que efectúan dijeron que sin duda, los aplicaban y planificaban, en su gran mayoría (70%) de tipo tradicional enfocados en pruebas sumativas (exámenes), sin embargo, los docentes también indicaron una gran variedad de otras maneras de evaluar que utilizan, entre ellas:

- Proyectos.
- Microproyectos.
- Evaluación de la expresión oral.
- Evaluación de competencias lingüísticas.
- Trabajos en grupo.
- Mapas conceptuales.
- Giras.

En el punto de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes opinaron una y otra vez, que los docentes no tienen buena formación para esto, o que simplemente, no sacan tiempo para ello y que eso sin duda, afecta sus procesos de formación, pero que el tema no se problematiza a nivel académico, ni generan cambios las críticas que los estudiantes realizan.

Cuando se les preguntó sobre qué es libertad de cátedra y cómo esto se relaciona con los procesos formativos y la percepción de los estudiantes, indicaron que tenía que ver con exponer diversas ideas y enfoques para analizar la realidad, tener la libertad de decidir el método, las técnicas para desarrollar el curso, la capacidad para evaluar los procesos de evaluación de los aprendizajes a criterio del docente, libertad plena para dar las clases como se consideren mejor, la libertad de pensar, hacer y sentir en un mundo de respeto y actualidad. Además, agregan que la libertad de cátedra faculta a plantear problemas sobre la academia-sociedad y estudiar, en conjunto con los estudiantes, las posibles soluciones, establecer cuáles instrumentos utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la posibilidad de abrir espacios para el diálogo y el debate, la libertad de enseñar y debatir sin que algunas doctrinas prohíban o limiten esta actividad y la posibilidad de tener el espacio para innovar, investigar en temas actuales y en espacio para brindar entornos diversos.

Los docentes estuvieron más interesados en plantear a qué libertades aludían y el concepto de “libertad de cátedra” encima de delimitar su espacio de acción y a ver dónde están en la “libertad de cátedra” los estudiantes involucrados. Dentro de las pocas cosas que manifestaron es que aunque existe libertad de cátedra, deben tomar en cuenta a los estudiantes para orientar las acciones y que la libertad de cátedra se debe topa con algunas libertades que los estudiantes tienen en sus procesos de formación, pero que sin embargo, la persona más indicada para formular las clases de cierta forma y saber qué es lo que es más adecuado ofrecer y cómo hacerlo es el docente. Así, pues, el estudiante desde la

perspectiva de algunos profesores(as), es un ser importante pero pasivo, con menos recursos para la toma de decisiones en el campo formativo. Los estudiantes resienten esto y ven como muy unilateral el modelo formativo en donde ellos tienen poca participación para orientar, gestionar y retroalimentar el rumbo de los cursos o procesos formativos.

Cuando se les preguntó sobre las características que consideran deberían tener los estudiantes para que sean lo que ellos consideren efectivos, los docentes señalaron:

1. Habilidades y destrezas técnicas en los procesos de aprendizaje.
2. Conocimiento práctico y teórico para liderar en los diferentes escenarios clínicos.
3. Ser muy responsables, estudiosos, asistir siempre a clases. Participar activamente.
4. Enamorado de su carrera. Debe importarle la hora de clases y a puntualidad. Anuente a participar, responsable y con deseos de superación.
5. Ordenado, estructurado, analítico, con iniciativa sensible.
6. Comunicativo, lector voraz, con habilidades sociales y crítico.
7. Interesado y con aptitud, con voluntad para aprender, con una mente permeable y dispersa a aprender.
8. Analítico, crítico, reflexivo.
9. Intuitivo, analítico, lógico, independiente.
10. Participativo, que le guste trabajar en equipo, que se acerque a los problemas sociales.
11. Activo-Participativo Responsable. Que le gustan los retos -Estudioso.
12. Que pueda leer mucho. Que sea muy responsable. Que tenga una visión crítica de su entorno.
13. Ser crítico, investigativo y dar profundidad a los temas. Practicar mucho casos y ejercicios.

14. Que tenga gusto por la lectura. Capacidad trabajo en equipo, organización. Interés por lo empírico (no solo lo teórico).
15. Afán por manejar procedimientos, liderazgo, aptitudes, físico-motoras, básicas y destrezas de razonamiento complejo.
16. Ser dinámicos, proactivos, creativo, innovador.
17. Ser crítico de la realidad actual, ser propenso a uso de TICs y estar dispuesto a actualizarse.

Como se puede ver la lista es amplia y parece partir de la idea de que el estudiante ya debe traer una serie de habilidades al llegar a la universidad. En realidad, son habilidades y actitudes que el estudiante ha de ir desarrollando en el contexto universitario y en donde los docentes tienen un papel importante en su formación.

Luego cuando se les preguntó entonces cuál debe ser el perfil de un docente para un tipo de estudiante indicaron entre otras cosas lo siguiente:

Que el docente tenga:

1. Conocimiento y experiencia laboral en diferentes escenarios clínicos.
2. Capacidad para transmitir los conocimientos de manera eficaz y actualizada.
3. Habilidades para planear las clases siempre.
4. Interés en motivar a los estudiantes.
5. Una sólida formación profesional, pero a la vez, vocación para la docencia.
6. La capacidad de ser estratégico en la docencia y no un aplicador de recetas.
7. El interés de trabajar con estudiantes con discapacidad y diversos en todos los sentidos.

Que además sea:

1. Actualizado, no conforme, dedican a innovar sus recursos, sus metodologías, a la expectativa de las calificaciones del estudiante.
2. Dinámico, con amplios conocimientos en su profesión y conocimientos didácticos.
3. Experimentado, estructurado, investigador, actualizado.
4. Experto en su área donde se muestre respetuoso hacia el estudiantado.
5. Comunicativo, emprendedor, que le guste el ser docente, dispuesto a aprender nuevas técnicas de enseñanza.
6. Comprometido, Paciente –Accesible -Facilidad para explicar los conocimientos.
7. Muy participativo y dinámico. Conocer ampliamente los contenidos que enseña. Utilizar estrategias de aprendizaje efectivas. Fomentar el interés por parte de los estudiantes.

Indican que para ellos es importante que al igual que se le “exige” al estudiante en calidad y demás aspectos el docente deba tener las mismas características, pero creen que eso no es tan cierto en la universidad, en donde afirman que hay mucho docente sin voluntad, cansados, desactualizados o que ignoran como ser buenos docentes.

Aquí es interesante indicar que al igual que los docentes identifican habilidades que un profesor ha de tener, los estudiantes tienden a coincidir con ellos.

Cuando se indagó sobre el tipo de relación que existe entre sus estudiantes y ellos indicaron:

1. En general, se trata de llevar buenas relaciones, se comparte durante el semestre tanto en la parte práctica y teórica.
2. Son buenas. Creo que hay buena comunicación de los objetivos del curso.

3. Horizontales, se busca retroalimentarse.
4. Son muy buenas, hay gran apertura al diálogo, aunque con algunos estudiantes es difícil.
5. Son como el de un aprendiz y un maestro, en este sentido son verticales, no estoy muy a favor de darles muchos espacios de poder pues ellos aún no saben qué hacer con eso.
6. Relaciones horizontales, mucha apertura.
7. Yo prefiero darme a respetar y por eso me limito a lo necesario.
8. En mi caso, son relaciones de comunicación asertiva.
9. En los últimos semestres he tenido muchos problemas con estudiantes y la relación, aunque en general ha sido normal con algunas personas no ha sido productiva.
10. En mi caso es positiva, aunque en mi escuela por lo común los docentes no se relacionan mucho con los estudiantes en términos de confianza y empatía.
11. Las relaciones se caracterizan en la mayoría por ser cordiales y respetuosas. Algunas sin embargo son más “verticales” y negativas.
12. Son muy cordiales y respetuosas, se caracterizan por un intercambio académico.
13. No hay respeto, en general. Se limita al aula.
14. Se caracterizan por ser impersonal pero respetuosa, son muchos estudiantes.
15. La relación profesor-alumno en general es muy buena, debido a que los grupos son pequeños.
16. Bastante horizontales, aunque a veces hay que ser distintos con unos estudiantes.
17. A veces son cordiales a veces no, los estudiantes vienen acostumbrados a que hay que darles todo y eso a mí no me gusta.
18. Por la interacción constante en el proceso, bien sea guiado las decisiones brindan retroalimentación constante de las prácticas de clase.
19. Verticales en realidad con ellos no se puede ser muy empático.

20. Son cordiales y hay respeto, en ambos sentidos, aunque hay excepciones.

Sin duda hay una variedad de posiciones, pero en general, se pueden resumir en tres grupos: a) los que consideran que las relaciones para generar un buen ambiente deben ser horizontales, b) los que marcan distancia para generar respeto y limitarse a enseñar y c) los que se llevan mal con los estudiantes por que los consideran negativos, con más confianza de la necesaria para generar un clima de respeto.

Cuando se les preguntó por cómo ven a los estudiantes de las últimas generaciones indicaron:

1. Son estudiantes muy activos, responsables y comprometidos con la carrera.
2. Son buenos alumnos pero dispersos y les interesan mucho las clases con recursos tecnológicos.
3. Existen siempre generalidades, unas mejores que las otras, los de ahora muy conflictivos y dependientes
4. Son mucho más abiertos y menos comprometidos con su aprendizaje.
5. Son superficiales, conflictivos. Critican pero no aportan.
6. Poco interés en ejercer en aprender de verdad, sí en cambio en ganar los cursos.
7. Son críticos, muy impetuosos y con muchas ganas de aprender.
8. Sus bases en el área son muy débiles.
9. Están abocados a lo más fácil.
10. Pasivos, sin iniciativa pero esforzados y responsables.
11. Su esfuerzo es mínimo, son muy dependientes de la tecnología. No les gusta leer.
12. No les gusta leer o investigar en los temas y todo lo dejan para el final, lo cual no permite que el aprendizaje se dé correctamente.
13. Difícil que lean. Hacen las actividades si se les da algo (puntos) a cambio.

14. Son estudiantes críticos, así como el hecho de que han mostrado estar más familiarizados los contenidos.

15. Son más propensos al uso de los TICs en algunos casos, son un poco irrespetuosos.

Nuevamente, aunque hay algunas percepciones positivas, ellos ven a los estudiantes con pocas habilidades, desmotivados y con pocos deseos de aprender. Aunque no niegan que son personas más efectivas en aprender cuando sí lo desean, que viven en un mundo donde pareciera que sacar una carrera no es lo más importante para ellos y en donde no tienen las presiones que como estudiantes ellos tuvieron antes.

Cuando se les preguntó sobre si sus prácticas docentes, su manera de enseñar y si sus relaciones con los estudiantes eran efectivas indicaron apuntaron, que no las consideraban malas, aunque sí creen que deben mejorar. Algunos docentes indicaron que a veces, se sienten perdidos o preocupados porque no saben cómo lidiar con algunos asuntos de la docencia. Afirman que la mayoría no son docentes de verdad, con esto quieren decir que no estudiaron docencia y que, por eso consideran que a veces creen que están haciendo bien las cosas y que no necesariamente es así.

Para algunos el parámetro para medir si son buenos o malos como docentes y si sus prácticas son pertinentes, son las evaluaciones que las unidades hacen de sus cursos, otros indican que eso no mide nada más que el enojo de los estudiantes o que los mismos estudiantes a veces, llenan los cuestionarios por hacerlo, sin mayor reflexión.

Consideran que es importante innovar, pero que están muy limitados para ello, no solo por sus propias dificultades, sino también por cuestiones administrativas o estructurales de las carreras, las escuelas, facultades y la misma universidad. Denotan que a nivel institucional, se le da mucha importancia a la investigación o acción social, pero que a la docencia no tanto.

Haciendo análisis de lo que los docentes consideran que deben mejorar, ponen los procesos de formación entre ellos llevar el curso de Didáctica Universitaria, otros cursos y actividades del Departamento de Docencia Universitaria, aunque lamentan lo difícil que es entrar a esos cursos o dedicarles tiempo a ellos. Hacen mucho énfasis en mejorar las habilidades comunicacionales, el uso de TICs, aplicar evaluaciones adecuadamente y generar espacios para compartir experiencias.

Finalmente, cuando se les preguntó lo que ellos creían que los estudiantes pensaban de ellos, se expusieron una variedad de posiciones. Algunos profesores manifestaron que los estudiantes los ven como un modelo a seguir; destacaron la importancia de que el docente valore más que sólo los contenidos; ya que el docente modela una forma de ser para bien o para mal. Añadieron que hay que ser cuidadoso con los que se transmite, lo que se dice, pero también en cómo se es.

La mayoría de los docentes se consideran buenos docentes y que, por lo tanto, los estudiantes los ven como buenos profesores en la docencia, aunque un docente indicó que eso al menos es lo que les gustaría creer, pero que es muy difícil quedarles bien a todos los estudiantes.

“Los docentes debemos mejorar siempre, es una obligación independientemente de lo que crean de nosotros, pero no creo que los estudiantes nos crean muy buenos, son pocos los docentes en la Universidad de Costa Rica que sean realmente evaluados como excelentes”; “creo que tienes razón porque eso ha sido como una constante nosotras mismas sabemos que hay docentes malos y malísimos, que uno no sabe que hacen dando clases, discriminadores, que no les importa hacer adecuaciones, que les vale o les importa poco los estudiantes con discapacidades”. “en el área de la salud y las ciencias duras, eso es

terrible, hay docentes que solo saben investigar y nada de dar clases, es una carga para ellos eso”.

Algunos docentes piensan que deben aprender a ganarse a los estudiantes porque consideran que los estudiantes los ven como muy estrictos y no saben si eso es bueno o no. “...me gustaría creer que nos ven como personas que estamos aquí para enseñarles, ayudarles, que somos esforzados, comprometidos y respetuosos”, “me gustaría creer que valoran mis esfuerzos y me ven como una constructora de saberes, no como alguien que dice lo que hay que hacer, sino como una mediadora de conocimiento”.

Los docentes, luego de contestar las otras preguntas, se muestran muy reflexivos en esta última, algunas veces como desconcertados y en otras como deseosos de que los vean como buenos docentes. Es difícil para las partes, evaluar lo que la otra parte considera de ellos, pero si hay interés en que se les evalúe como adecuados. Pocos docentes y estudiantes se mostraron desinteresados en quedar bien, lo que muestra un vínculo que pocas veces se ha explorado y que consideramos necesario para el buen desarrollo de los procesos de “encaje” o “sincronía” entre docentes y estudiantes.

Por “encaje” nos referimos a ese espacio de inter-relaciones donde docentes y estudiantes se encuentran, en donde el hecho pedagógico se convierte en vínculo. En los encajes o espacios de encuentro, los materiales con que están constituidos son entre otros, las emociones, las ideologías, creencias, representaciones y contenidos. El encaje supone el lugar donde ambos actores y actrices del proceso formativo se encuentran para formalizar sus procesos de aprendizaje y construcción de saberes. Ahora bien, si este espacio no está bien mediado, la relación no permite el aprendizaje adecuado. Cuando las representaciones y creencias se dan en un ambiente empático y consensuado de respeto se potencian los aprendizajes, si por el contrario la imagen que se tiene del docente o estudiante no es buena, el proceso no fluye de la mejor manera.

7. Representaciones y creencias de los estudiantes universitarios

Con los estudiantes se trabajó en un grupo focal y luego en la aplicación de un instrumento de opinión que se elaboró en parte, con la información de los grupos focales y con el fin de redondear los resultados.

El grupo focal se orientó en una serie de preguntas enfocadas en extraer representaciones y creencias sobre los docentes, la pedagogía y los procesos formativos que los estudiantes viven en la Universidad de Costa Rica.

Así pues, cuando se les preguntó por la caracterización de un docente universitario, ellos respondieron: - “Son los encargados de transmitir los conocimientos al estudiantado general de la institución”- “son los que le va a enseñar a uno. Uno espera que tenga cierta experiencia y que no sólo le pida a uno el libro que se leyó, deben enseñarle a uno”. Desde esta opinión, podemos ver que para los estudiantes, en primer lugar, un docente es una persona que sabe, es portador de un saber que les va a “transmitir”, esta posición sin duda es importante en el sentido de que marca la existencia de un modelo pedagógico tradicional centrado en el docente y en los contenidos. A la vez, coloca al estudiante en una posición pasiva y muestra además, la formación como una actividad de servicio, en donde los estudiantes son los clientes que deben ser atendidos por alguien que sabe.

Además, agregan:

- “Sí, un profesional en la materia que cuente con habilidades para enseñar. (Pausa) Es que, ahí dice docente universitario, el asunto es que en la universidad ejercen como docente muchas personas que no tienen una base ni siquiera una mínima formación docente; entonces, si uno se queda en el concepto meramente,

eh, jerárquico o la posición laboral que se encuentra la persona, eh no necesariamente cumple con esto que yo estoy diciendo, puede que tenga vasta experiencia pero no necesariamente tenga habilidades para enseñar, entonces es una de las cosas que en termino docente universitario tiene, me parece que es como bastante amplio porque hay de todo, de todo. Pero básicamente el concepto que yo tendría es ese”.

Nuevamente, un docente universitario es alguien capacitado y con conocimiento para ejercer esa labor, sin embargo, en la representación de los estudiantes parece haber docentes verdaderos y docentes que no lo son que, a pesar de tener mucho conocimiento, no necesariamente son docentes si no usan las herramientas de la experticia docente y verdadera investidura para ello, en este caso pues, estas personas que son docentes falsos son la manifestación de una estafa institucional que pesa sobre los estudiantes:

“Yo estoy de acuerdo con los compañeros y compañeras, en muchas cosas, en especial en esa parte de que muchos no son docentes, de verdad, por ejemplo, hay muchos que tienen, en química, biología, son expertos en eso pero no son buenos docentes y en matemática bueno, obvio. Muchos sacan la carrera de mate pura y luego terminan en enseñanza de la matemática y lo más que llevan de docencia, bueno, son los cursos... bueno el curso de didáctica.”

Pareciera que incluso para los estudiantes el curso de didáctica no es suficiente para formar adecuadamente a los docentes universitarios y convertirlos en “verdaderos” docentes.

Los estudiantes perciben que los docentes, además de tener el conocimiento adecuado para el puesto, deben tener habilidades para generar vínculos con los estudiantes, sobre todo aquellos que ayudan a dirigir o leer trabajos finales de graduación:

-“ uno espera que un docente o director de trabajo final de graduación, o la persona que orienta en los procesos de matrícula por ejemplo, de verdad apadrine al estudiante, uno espera que un docente tenga esa pedagogía y lo haga a uno entender todos los conceptos y le de herramientas a uno, pero además tiene que ir más allá, es como una relación más personal entre el estudiante y el docente, o sea yo creo que en ese caso el profesor o profesora debería ponerle más atención a los resultados del estudiante y preocuparse más porque el estudiante entienda y no solamente por dar la materia”.

Los estudiantes asocian la buena docencia y los buenos resultados académicos y formativos de los estudiantes con una relación más cercana al docente, esto lo asocian con crear una experiencia más personal y no solamente limitarse a una relación de abastecimiento de información de parte de los docentes hacia los estudiantes.

Los estudiantes critican a los docentes que no son capaces de tener una relación directa con ellos y por eso no están muy de acuerdo con los grupos tan grandes en donde esta dinámica no sea posible. Esta relación parece marcar la diferencia entre un docente verdadero y uno que no lo es:

“...mi facultad, los profesores, no tienen una relación directa, en ningún sentido, ni les interesa, muchas veces no tienen ni el cuidado de revisar los proyectos de matrícula, ni muchísimo menos consultar si el estudiante está bien o si está pasando alguna situación en particular. No puedo generalizar, habrá casos en los que sí, pero la mayoría no. Entonces desde mi perspectiva no se puede considerar como un docente, por lo menos en la unidad académica a la que pertenezco, por eso se convierte más en una cuestión de cumplir requisitos”

Para los estudiantes, salvo algunos de escuelas más pequeñas, las experiencias han sido un poco negativas en cuanto a que se han encontrado con docentes que, o no están formados en los procesos de enseñanza, es decir, no saben bien lo que enseñan, o no son capaces de generar vínculos formativos y más personales con los estudiantes.

Las experiencias positivas en todo caso parecen marcar y ser relevantes desde las representaciones de la pedagogía y docencia, para los procesos formativos:

“Depende de cada caso, porque en mi unidad académica, yo lo he visto diferente en mi unidad académica. Pero también tiene que ver con que la escuela es muy pequeña, en mi unidad académica nos vamos de gira con todos los profes y todos comemos en el mismo lugar y todos compartimos...y los profesores se dan cuenta de las situaciones de los estudiantes entonces que si se ve un poco más la diferencia porque cuando un estudiante pide un curso por tutoría, por ejemplo, el profesor si se preocupa por la situación social o económica que está pasando o también la adecuación curricular que tenga, entonces ahí si trata a ese estudiante que pidió una atención individual o lo que sea como algo diferente. Esto se nota en la pedagogía del docente y en los procesos formativos.”

Tomando en cuenta lo anterior, se les preguntó sobre ¿Qué habilidades o competencias creen que se ocupa para ser docente universitario?, ellos creen que debe ser una persona, en primer lugar, respetuosa y paciente, con muchas habilidades de interacción social.

-“Un docente universitario debe ser respetuoso, paciente y con la capacidad de exteriorizar su conocimiento.”

Para los estudiantes, antes que nada, la espera personal y humana es lo primero que debe tener un profesor universitario, incluso más importante que el conocimiento y recursos

didácticos que para los y las estudiantes, evidentemente han de tener. Esta situación es valiosa destacarla, pues parece que un buen docente y una buena pedagogía para los estudiantes, supone tomar en cuenta la parte humana de los actores; ya otros estudios han destacado lo mismo (Piedra, 2013); o sea resulta relevante que, en primer lugar, la esfera de lo humano en los procesos formativos es valorado como el punto de partida.

Los estudiantes también indican que los docentes han de tener habilidades para facilitar procesos de aprendizaje y dar clases, y eso está sobre los conocimientos que los docentes tengan:

- “A mí me parece que tienen que ser alguien que sepa evaluar las capacidades, por ejemplo en mi escuela, la mayoría de los profesores son muy brillantes y son muy profesionales en lo que hacen, pero a veces asumen que el estudiante deba conocer ya los contenidos que se van a tratar y deban manejarlos efectivamente, uno no dice que no, pero muchas veces no transmiten ciertos conocimientos importantes y uno se queda con el vacío a lo largo de la carrera, digamos, yo sé que uno como investigador, por ejemplo en la escuela de filosofía uno tiene que ir a investigar cuales son los conceptos, cuales son los conocimientos, pero parte es ser ese apoyo y esa herramienta didáctica para que uno pueda acceder a esos contenidos realmente con efectividad”

Estas dos primeras esferas: lo personal y lo profesional evidencian que, muchas veces, eso es lo que menos tienen los docentes y que al final afecta más a los estudiantes, pues el asunto no es que solamente les va mal o pierden un curso es también, que les afecta en su universo emocional, en su percepción de logro y, por ende, de su motivación.

Varios estudios han demostrado que la docencia es mucho más que informar o impartir clases, que en el espacio formativo están en juego aspectos de naturaleza social, cultural,

motivacional, de realización o fracaso, y que además, en el espacio formativo de la universidad, en donde la mayor parte de los estudiantes son adolescentes (14 a 24 años), los procesos de identidad, estabilidad emocional y habilidades sociales también son parte de los ingredientes del proceso formativo (Castilla del Pino, 2000; Gutiérrez y Piedra, 2012; Piedra, 2015)

Por otro lado, los estudiantes indican que los docentes deben tener el conocimiento y experticia suficiente para dar clases y que, a la vez, los estudiantes se sientan seguros de lo que aprenden. Para ellos el conocimiento es valioso, pero sólo en la medida que pueda ser llevado de forma adecuada a los estudiantes. En este punto el enfoque pedagógico en su mayoría, es tradicional: el docente que sabe ayudar a aprender a los estudiantes desde lo que él o ella sabe. Sin embargo, algunos estudiantes, también cuestionan este enfoque y plantean la posibilidad de estudiantes que se empoderen más de la búsqueda de conocimientos y que el docente oriente nada más.

El estudiantado tiene necesidad de ser reconocido como un miembro activo del proceso educativo, generador de conocimiento y retroalimentador del docente. Sin embargo, aunque el estudiante desea de alguna forma ser autónomo dentro de su propio proceso educativo, creen que los profesores tienen que velar por orientar al mismo, delimitando esta libertad, siendo el guía y el apoyo principal para que el estudiante crezca en su proceso de enseñanza.

Los buenos procesos de aprendizaje, o las buenas clases son descritos por los estudiantes a partir de este proceso mutuo, entre el “maestro” y el “alumno”, en donde exista una retroalimentación en ambos sentidos, evitando una estructura unidireccional. Se retoma, sin embargo, de forma tímida, la temática de visualizar al educador desde una posición más horizontal con respecto a sus estudiantes, desde un ideal.

Se les preguntó también a los estudiantes que consideraban una buena clase o una buena sesión de aprendizaje, ¿qué características tendría una buena clase?:

-“ ...una buena clase es cuando la mayoría posible de los estudiantes comprende y digiere de la mejor forma la materia!”, -“ Una buena clase es aquella donde tanto el maestro y el alumno se retroalimentan del proceso de aprendizaje, y la línea de transmisión de conocimiento no es unidireccional,” -“...para mí una buena clase, o sea, simplemente con que al profesor se le entiende lo que hable, o sea, para mí ya eso es un punto a favor, ahora otra cosa, por ejemplo, hace un tiempo, el año pasado, tuve, eh, una buena clase que fue una doctora que llegó a hablarnos de cáncer y esta señora simplemente, este, tenía, eh, una forma muy jovial de dar la clase, o sea, simplemente, ella llegó y presentó una clase magistral con diapositivas y demás, pero ella se mantenía con variaciones en el tono de la voz, ella se le, ella caminaba, este, tenía, exponía claramente las ideas, traía ideas actualizadas, o sea, tal vez verdad, uno no se crea un poco conformista porque no está esperando que lleguen con pilots y un cartel y como vos decís, tal vez no es algo muy innovador verdad, pero uno siente como ese esmero que le ponen en las cosas, para mí eso basta para que sea una buena clase, que el profesor se preocupe para ver si realmente los estudiantes entendieron”

Los estudiantes perciben una buena clase como aquella en donde el docente trabaja, que se nota su esfuerzo, pero que además, se interesa porque los estudiantes comprendan, también en donde hay un intercambio de conocimientos. Sin embargo, el discurso de los estudiantes va en dos sentidos: en uno donde el modelo es tradicional y el esfuerzo lo debe hacer el docente y, el otro donde ambos sectores son importantes y una buena clase implica la interacción de todos los sectores, este último, más propio de los estudiantes de ciencias sociales, de artes y letras.

Los estudiantes, también consideran que es importante la realidad en el aula, la aplicación pertinente, efectiva y no solamente la existencia de teoría: -“sin duda es valiosa la clase teórica, pero es muy necesario que todo tenga aplicación y que se parta de la realidad, de lo que pasa en el mundo”. Una buena clase parece tener que ver con la aplicación a situaciones reales de los contenidos. Y esto es una tendencia, ya en muchos sectores pedagógicos, nos referimos a que un contenido declarativo debe ser enriquecido con una aplicación que oriente y guíe el contenido, ojalá aplicado a la vida real, esto para que prepare al estudiante para el mundo real (Finkel, 2008; Allonso, 2015).

Los estudiantes también plantean que las clases deben ser retadoras, pero en el sentido de llevarlos a interesarse por los contenidos e invitarlos a superar sus propios saberes y a acercarse al ejercicio de la profesión: -“El estudiante siente la necesidad de ser retado constantemente, y parte del apoyo del profesor en su carrera universitaria es solventar las necesidades de los mismos, no únicamente en el curso a impartir, si no, en complemento a la futura profesión.”

-“Yo necesito o, por lo menos en mi área, que nos estén como retando, como enfrentarlo a la realidad, porque es muy variado lo que uno puede encontrar, o sea uno como persona variada, y las condiciones en algún síntoma en algún trastorno en una persona varía de uno a otra aunque tengan lo mismo, entonces por lo menos yo necesito que el profesor que llegue a dar la clase, aja, pero que me diga cómo se me va a presentar eso, o que me de ideas o que me está retando, para ver de qué manera me sirve eso que él nos está diciendo para la realidad.”

En las afirmaciones anteriores sigue manteniéndose la idea del docente como director de la orquesta y, a veces, casi en la función de un padre, madre o mentor(a). La participación del estudiante en ese reto no es bidireccional ni enfocado a sí mismo como

estudiante consciente de su propio proceso de aprendizaje que debe estar mejorándolo y replanteando retos a hacia mismo.

Indican también los estudiantes que una buena clase depende mucho de la carrera en donde se esté y el tipo de temas que se estén viendo:

-“Yo siento que depende mucho también del cursos que se esté llevando, porque, bueno en mi experiencia, digamos en matemática, una buena clase es cuando yo logro entender lo que la profesora explica digamos, lo logro entender, y después voy y hago ejercicios y los puedo resolver, pero en el área de educación, en especial en primaria, digamos, una buena clase, para mí por ejemplo, es un curso que se llama expresión creadora que es de música, de baile digamos y todo esto, es cuando la profesora digamos, nos hace a nosotros bailar o cantar pero que uno siente que eso le sirve para cuando vaya a dar clases, digamos no solo que se quede ahí en el aula y que bonito un baile y esto y el otro, sino toda la preparación y que ya cuando uno le toque ir a la escuela por ejemplo, que uno pueda poner en práctica todo lo que ella le enseñó a uno, y dárselo a los estudiantes.”

Esta forma de representarse los estudiantes las relaciones de clase buena y tipo de saber implica que existen importantes nociones de los vínculos existentes entre tipo de contenido didáctico, proceso formativo y contexto, modela también, la existencia de un estudiantado más consciente de lo que es una clase o experiencia formativa enriquecedora, porque además, ya es capaz de ver las realidades de otras unidades académicas y comparar.

Los estudiantes están claros de que la evaluación no es uno de los fuertes de la mayoría de los docentes y que una buena clase incluiría que los procesos evaluativos estén bien orientados y traten de ser lo más objetivos; reclaman que muchos docentes creen que la única forma de evaluar es hacer exámenes y que eso no siempre revela lo que es estudiante

conoce: -“Creo que es muy importante lo que ella decía de diversificar las formas de evaluación, verdad, que hayan más posibilidades de darse cuenta si están entendiendo de otras formas que no sean exámenes mal diseñados y tontos”.

Una clase o experiencia formativa pasa por la motivación de los estudiantes pero no necesariamente con la exageración de actividades: - “ basta para que sea una buena clase que se entienda, que motive con cosas que reten al intelecto, no hay ni necesidad de traer juegos ni cosas así muy exageradas, sobre todo cuando uno está avanzado en la carrera”. Este abordaje de lo que son estrategias didácticas para los estudiantes parece estar claro, ya no se contentan con clases muy divertidas pero sin contenido o, con clases magistrales aburridas:

-“en microbiología las clases son muy magistrales, por lo general van a estar acompañadas de diapositivas, yo creo que ese es el peor enemigo de los estudiantes en los últimos años, porque figúrese que por ejemplo, un profesor llegue con diapositivas cargadas de contenido va muy rápido, entonces no le deja a uno ni siquiera terminar de entender la idea, muchísimo menos de poderlo en papel. Yo pienso que para que todo el conocimiento quede sólido uno tiene que devolverlos, no solamente recibirlo sino que también integrarlo y muchas veces se hace mediante la toma de apuntes. En nuestras clases últimamente, lo voy a decir así, tan malas que ya ni siquiera tomamos apuntes, porque preferimos poner una grabadora para poder hacer luego una transcripción de la clase, porque es imposible entender en el momento, tomar apuntes y llevar el libro de la clase, entonces me parece que son clases muy malas. Esta señora que llegó a hablar de cáncer era tan buena que lo hizo agradable, divertido, se le podía tomar apuntes y todo se entendió perfectamente.”

La representación que los estudiantes tienen de las didácticas de los docentes se relaciona con sus creencias sobre que si bien es verdad que la información es importante, se deben generar procesos donde se construyan saberes y que, cuando el docente se limita a informar, como en el caso de las clases magistrales o aquellas en donde se usen recursos como los programas visualizadores, que sepan hacer las clases pertinentes, agradables y bien orientadas hacia el aprendizaje. En el fondo, parece existir una idea que cuando no hacen las cosas bien y el docente no mejora sus procesos de enseñanza, este se convierte en una estafa y en subestimar las facultades de los estudiantes.

Hay una tendencia a ver cada vez más docentes mediocres que no son capaces de dar una clase cuando no pueden usar un proyector:

...-“ a mí me ha pasado que llega el profesor y se va la luz y ahí se quedó la clase, porque no tienen criterio para continuar dando la clase, “dijé si lo siento la presentación no se puede pero bueno no importa yo les voy a explicar, vean esto es un riñón y funciona así, hacen esto”, no ellos no pueden, se paralizan simplemente y eso entonces habla muy mal y entonces uno dice “¿Entonces no es que sabe mucho?, ¿no es que ese profesor

prepara su clase?, ¿entonces porque no la puede dar en una pizarra? ¿No sé acuerda lo que iba a dar, como no se acuerda lo iba a dar? Posiblemente tiene mucho tiempo de dar la clase. Y de hecho fue vacilón porque uno se va ofuscando mentalmente al punto de que más bien cuando ocurre lo contrario, demuestra mucho; en una semana pasó que se jodió la computadora entonces un doctor tenía que llegar a dar fisiopatología renal y como no funcionó dijo “Di, bueno no importa”, subió la pantalla y empezó a explicarlo, después, al rato arreglaron la computadora y empezó a poner las diapositivas y era lo mismo que él había dado ya, no tuvo que devolverse, entonces uno dice, que respeto este señor porque sabe de lo que está hablando, tiene el criterio y que triste porque todos deberían de ser así, entonces cuando uno valora eso entonces dice todos los demás estamos mal

y ahora que los escucho a ellos hablar, yo me doy cuenta de que por lo menos en mi escuela hay mucha mediocridad, por lo menos en esa parte.”

Esta percepción de la mediocridad de los docentes se presenta como peligrosa y como un síntoma negativo que afecta el estado de ánimo de los estudiantes que terminan “jugándole el juego” a los docentes, pero sabiendo que lo hacen por ganar el curso y en el fondo de ellos hay como una decepción de la calidad de la formación. Los estudiantes indican que incluso, esto hace que los estudiantes se hagan mediocres con todas las dificultades que esto tiene para cuando ellos sean profesionales y se enfrenten a experiencias en un “mundo real”.

Existe un reproche del porqué en una clase o en los procesos de formación el conocimiento de los profesionales no se lleva al espacio del aula y que los docentes allí, más bien, dan el mínimo o creen que tratando mal a los estudiantes son buenos docentes y convirtiendo así sus clases son “mediocres y un fastidio”:

-“Hay un departamento por ejemplo que es muy particular, que son cerebritos. Resulta que todos han ido al extranjero a hacer doctorado o post doctorado, y tienen un montón de grados académicos además, pero son las clases más poco útiles de la carrera, no sirven, no sirven, uno sale de esa clase y dice no entendí nada, no sé nada, y uno sale del curso, a uno le hacen llevar un examen al final de la carrera para poder optar por la práctica dirigida en un hospital y a uno le toca recopilar toda la información que le dieron durante la carrera, el problema es cuando uno llega a esas pruebas se da cuenta de que precisamente hay cursos en los que pasó, y simplemente solo pasó por uno y dice que se dio no sé y tiene que volver a repetirlo”.

-“Algo muy importante en esto que decían es la humildad del profesor, porque el docente universitario de la UCR se echa muchas flores, por el grado académico, por, no sé, y tal vez para que uno entienda mejor los conceptos y todo, yo creo que la humildad es el camino del éxito, para que logremos esto, si un profesor no se baja del pedestal, pero cuesta mucho. Un profesor aunque sepa mucho si su clase no es buena es un docente mediocre, es un fastidio y de esos en todas las carreras hay muchos. Yo hablo con amigas de otras carreras y parece que los malos docentes y las clases malas son una plaga, es un fastidio total”.

A pesar de sus creencias sobre la mala docencia y las clases nada agradables, los estudiantes logran entresacar algunos docentes y cursos buenos, pero los clasifican como pocos y atiborrados de estudiantes, afirman que las Escuelas o Facultades deberían promover al docente bueno y mostrar a los demás docentes cuando existen clases o procesos formativos exitosos para que los demás se motiven.

De lo anterior y de otras respuestas de los estudiantes, se puede extraer que para ellos(as), los docentes son cada vez más deficientes, menos interesados en formar a los estudiantes, carentes de formación pedagógica y que hacen uso de didácticas en donde los estudiantes no son importantes, como si lo podría ser el contenido. Consideran que esta tendencia de profesores deteriora la calidad de los procesos formativos.

Los estudiantes creen que es necesario rescatar a los buenos docentes, las clases interesantes y realmente formativas y evidenciarlas en cada una de las Escuelas; y consideran además, que este problema debe ser atendido, no solamente por las Escuelas y Facultades, sino por las autoridades superiores (Vicerrectoría de docencia y Rectoría), porque indican que dentro de las mismas unidades académicas, están más interesados en aspectos administrativos que formativos.

El manejo de la dinámica formativa de los estudiantes sin duda es alto, analizan incluso, cómo funcionan algunas cátedras: ...- “cuando las cátedras son muy viejas, prefieren los docentes que se queden calladitos, los que son sumisos, los que no expresen su opinión, los que siguen la corriente del río.” Esta opinión es generalizada en los estudiantes con los que se trabajó, evidenciando que consideran la misma estructura formativa con carencias significativas en cuanto la administración de los procesos formativos.

Los estudiantes resumen en cuatro grandes puntos lo que harían un buen docente y que generaría buenas clases:

1. Que sea una persona muy interesada en los estudiantes con habilidades personales, que les permitan aproximarse a estos y entenderlos.
2. Que sea capaz de planificar bien sus clases tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes y el contexto de formación.
3. Que sepa comunicar bien los contenidos que enseñan.
4. Que tenga recursos y habilidades pedagógicas y didácticas para evaluar correctamente los aprendizajes.

En cuanto a evaluación de los aprendizajes los estudiantes exponen que implica una toma de conciencia de lo que eso significa pues no se puede evaluar igual a todas las personas ni todos los saberes aprendidos.

-“ Yo siento que evaluar aprendizaje no se puede hablar en general es que depende del contenido de cada curso, porque bueno, ¿qué es evaluación de aprendizaje? es cuando usted logra decir si la persona aprendió o no, o sea una herramienta que permita identificar si usted aprendió o no, pero una adecuada evaluación depende de cada contenido del curso, no se puede evaluar un curso de estadística de la misma forma que se evalúa un curso de investigación de operaciones o un curso

de producción animal, o producción vegetal. Creo que el problema en esta universidad acerca de las evaluaciones es porque se ven en general, lamentablemente cada curso es diferente, y yo sé que con tantas carreras y con tanta cosa es difícil identificar qué tipo de evaluación es la correcta para cada curso, pero día a día la realidad es que las evaluaciones deberían ser específicas para cada curso.”

Identifican además, que la evaluación, cuando es un examen, no mide lo que sabe un estudiante y que en la Universidad muchos de los exámenes se parecen a los del colegio; o sea no, hay un cambio en esa materia, aunque se supone se está en una institución de enseñanza superior.

Consideran que el gran problema reside en que los docentes no están interesados o no saben evaluar. Aunque plantean que sí hay docentes que son buenos y que evalúan muy bien. Plantean que se deberían usar muchas formas de evaluar los aprendizajes, pero que lo más importante para hacer bien este ejercicio es conocer al estudiante, relacionarse con él o ella y depositar en los estudiantes responsabilidades que incluyan la autoevaluación.

Dentro de esos cuatro puntos, ellos enfatizan que las funciones de un buen docente incluyen:

-“Que le enseñe a uno aplicar, si uno no aprende a aplicar conocimientos está frito en la calle.”

-“Tiene que ser empático para que quiera también aprender, que no se crea como Dios, que también sepa que tiene limitaciones reconozca sus errores.”

-“Para mí debe ser alguien que lo lleve a uno a la realidad.”

-“Garantizar el mayor traspaso posible de conocimientos a sus estudiantes, y además me parece que es muy importante que el profesor universitario debe ser quien despierte la conciencia crítica de los estudiantes y motivarlos a interesarse por las realidades, no solo de su carrera sino también a nivel nacional e internacional que nos rodea.”

-“Un docente universitario debe propiciar un espacio de interacción en donde tanto él como los estudiantes puedan participar de un proceso de aprendizaje (guiado por el maestro), mediante el cual se aprendan e interioricen conocimientos necesarios en la formación académica, humanística y profesional.”

Cuando se indagó con los estudiantes sobre cómo aprenden ellos y si eso se relaciona con los procesos formativos que ellos llevan en la universidad entre otras cosas, respondieron:

-“Creo que los estudiantes universitarios aprendemos más y mejor cuando nos dan poquita información, pero que sea clara y concisa, aplicable.”

-“Que se nos enseñe de una forma amena, sencilla de entender. No son grandes declamaciones de información indigerible y exposiciones con ritmos de 100 palabras por minuto.”

Como se ve, los estudiantes no son amantes de grandes cantidades de información, todo lo contrario, prefieren que los docentes les ofrezcan la cantidad de contenidos que puedan asimilar, sin embargo, el sistema formativo de la Universidad de Costa Rica va orientado hacia currículos por contenido que por su naturaleza y el tiempo en que se dan las experiencias formativas, motivan al uso de clases tradicionales enfocadas en desarrollar

todos los contenidos de un programa. También relacionan sus posibilidades de un mejor aprendizaje con la sencillez de las clases y con el uso adecuado de las técnicas de comunicación.

Sin duda, uno de los principios de la buena enseñanza es la correcta comunicación, la claridad de esta y su sencillez, esto desde la visión de los estudiantes no parece ser lo común. Relacionan de forma directa, su capacidad y profundidad en el aprendizaje con estas situaciones de formación.

-“Aprendo más con el uso de la pizarra más que las presentaciones con diapositivas. Los estudiantes necesitamos tomar el conocimiento en nuestras manos. Por eso deberían ponernos a hacer actividades kinestésicas con mayor frecuencia, no solamente sentarse a escuchar hablar.”

Parece que no necesariamente el uso de las TIC son la mejor elección para algunos estudiantes que prefieren llevar el proceso un poco más lento y que demanden de ellos más participación en los procesos de exposición de contenidos, en este caso permitiéndoles copiar de lo que los docentes ponen de la pizarra. Varias investigaciones han demostrado que se aprende más cuando los estudiantes escriben en sus clases y cuando además lo hacen a mano (Ardanza, 2000, Piedra, Mora y Gutiérrez, 2015)

-“Muchas veces sería bueno que diversificaran las evaluaciones para tener más oportunidades de externar el conocimiento y rescatar puntos, como tareas cortas, cuestionarios, prácticas. El problema es que a los profesores muchas veces les da pereza calificar las evaluaciones y por eso se quedan solo con 2 ó 3 al semestre y son exámenes muy largos y exhaustivos. Que en muchos casos ni siquiera revisan ellos, sino que ponen a otros estudiantes a calificar las evaluaciones”.

Nuevamente sale a relucir la necesidad que los estudiantes manifiestan de que la evaluación sea más diversificada y de que los docentes se formen en esos aspectos. Esta creencia, de que los docentes no están motivados a evaluar de forma adecuada o más justa sus aprendizajes, es algo muy presente en todas las actividades de recolección de información de esta investigación y de otras que se realizaron antes en el Departamento de Docencia Universitaria donde los estudiantes han participado (Piedra y Francis, 2010; Piedra, 2013)

-“Mediante la práctica y el estudio. No basta únicamente con la asistencia a los cursos. Se debe, de manera individual, invertir tiempo en practicar, investigar y estudiar para comprender mejor la materia. Las dudas que surjan de ese proceso son evacuadas con los profesores.-

Los estudiantes muestran la importancia de los procesos de retroalimentación para el mejor aprendizaje, sin embargo, los docentes manifiestan que pocas veces usan los espacios de horas de consulta, lo que podría evidenciar que o los estudiantes no se organizan para esa actividad formativa o no la consideran importante. Sí parece ser necesaria una mayor información sobre estos procesos de acompañamiento que la universidad ofrece a los estudiantes.

Cuando se les preguntó a los estudiantes si su proceso de formación ha sido bueno, si las metodologías de enseñanza han sido significativas, mediocres o malas en general, los estudiantes -contrario a la cantidad de críticas y las creencias de los múltiples errores de los docentes y su ejercicio en la enseñanza- comentan, que ha sido buena; solamente dos estudiantes indican que ha sido mediocre y una estudiante que ha sido mala. Hay una contradicción que obedece posiblemente a la tendencia a percibir primero lo malo como algo más grande y luego lo bueno como un recurso que aparece cuando se toma tiempo para revisarlo.

-“Considero que ha sido muy completo y extensísimo, sin embargo, puede y debe mejorarse mucho. Por lo tanto lo considero regular, nada excepcional.”

Sin embargo, todos los estudiantes indicaron que debe mejorarse la formación y que se debería obligar a los docentes universitarios a recibir formación en pedagogía y didáctica más allá del curso de Didáctica Universitaria, que los estudiantes en su mayoría desconocía de su existencia y otros lo ven como de poco impacto por el corto tiempo que tiene y la tendencia de los docentes de llevarlo solo como un requisito.

-“Sí ha sido bueno, pero puede mejorar bastante”.

-“...se debe obligar a los profesores a asistir a actividades de actualización en los cursos de didáctica y pedagogía que no sé quién da y además en temas relacionados con la carrera. Obligar a los profesores a tener proyectos de investigación relacionados con el campo laboral que desempeñarán los estudiantes a futuro, donde los estudiantes de la carrera puedan participar y ganar experiencia.”

En el estudiantado, también se percibe preocupación por la existencia de docentes buenos, aún en estado de interinazgo y docentes deficientes en propiedad. Considerando que eso afecta la formación, pero que en general ha sido buena.

-“Y sinceramente es una lástima que por motivos personales y poco importantes para nuestra formación académica, hayan profesores excelentes como interinos por muchos años. Los únicos que reciben propiedad en la escuela son los que siempre se llevan bien con un grupo específico de docentes (uno o dos), pese a todo esto nuestra formación es buena”.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En términos generales, existe en los docentes una visión negativa sobre los estudiantes y un desinterés o poco interés en lo que los estudiantes piensen de ellos, sobre todo si esto no va a afectarles como docentes. Asunto que los estudiantes aceptan en parte, pero enfocan sobre todo la culpa hacia los docentes y el sistema formativo.

Hay puntos de coincidencia entre lo que los estudiantes piensan de los profesores y viceversa, sin embargo, también hay importantes contradicciones. Los docentes por lo general tienen mejor percepción de sí mismos que lo que los estudiantes refieren de ellos, sin embargo cuando los docentes abordaron la calidad docente de otros colegas y la universidad en general, sin decir nombres, ambos grupos docentes y estudiantes abordaron el problema de la misma manera. Ambos indican que existe una importante población de docentes mediocres, de gente que está como docente sin tener las habilidades para ello, o de profesores(as) que no les interesa la docencia o que tienen pocos deseos de mejorar.

Coinciden los estudiantes y docentes en que los procesos formativos deben mejorarse y que para ello se ocupan hacer cambios significativos que ocupan reflexión y una actitud más interesada, no solamente de parte de los docentes sino también de las demás autoridades.

Para los docentes universitarios el sistema formativo universitario es complejo y en muchas ocasiones se sienten desprovistos de apoyo institucional y, además, el interinazgo no ayuda mucho a sentirse motivados. Coinciden con los estudiantes en que hay un sector de docentes que una vez que están ya en propiedad, dejan de esforzarse y, aunque luego sean malos docentes, son imposibles de retirar.

En estudios realizados con docentes universitarios en varias partes del mundo se ha logrado demostrar que muchas de las percepciones que tienen sobre sí mismos, en especial sobre el enfoque pedagógico o uso de la didáctica que utilizan es en alguna medida, diferente a la que en realidad llevan a la práctica (Álvarez y Rodríguez, 2015); a iguales conclusiones llegaron estudios anteriores (Pozo, Schever, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz, 2006 y Brockbank y McGill 2002), mostrando dificultad en los docentes en reconocer sus posiciones y tendencia o, evidenciando que no están formados para reconocer estas y generar cambios conscientes en sus prácticas.

Por otro lado, los estudiantes parecen manifestar dos niveles de creencias y con ello construir representaciones, una primera más de naturaleza intuitiva que se alimentan con otras percepciones igualmente intuitivas y otra más informada que se alimenta de reflexión y contrastación de sus creencias con evidencias, en mayor o menor nivel, estables. Igualmente resultados encontraron en otras investigaciones Pozo, Schever, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006) y Álvarez y Rodríguez (2015). En el primer tipo de creencia, la experiencia no contrastada juega un papel importante, las emociones, pasiones y relaciones vinculares, la motivación y el propio desempeño, son elementos que crean una noción más o menos estable y creíble que se orienta hacia creencias llamadas atribuciones, que generan expectativas.

Desde el punto de vista del primer tipo de creencias, los estudiantes analizados plantean un proceso formativo donde el o la docente es un proveedor de información que debe ser llevada a los estudiantes por medio de didácticas adecuadas al nivel de capacidad del alumnado. Desde esta perspectiva el docente es verdadero o no, será verdadero si cumple con el perfil de una persona capacitada para ofrecer la información de manera pertinente y con actividades motivantes, pero será un “no docente” si no logra cumplir esto. Esta percepción contrasta un poco con las creencias más fundamentadas, que llamaremos

de tipo 2. En ellas los estudiantes son más activos y demandan de los docentes un buen rendimiento, pero a la vez, se pueden visualizar en el proceso como actores y actrices importantes; además, logran ubicar al proceso formativo en un contexto que incide sobre las acciones de docentes, estudiantes y saberes.

Es necesario comprender que ambos tipos de creencias y representaciones son completamente válidas y, a la vez, inciden en los procesos formativos y en los actores y actrices del hecho pedagógico, e incurren de diversas formas, sobre todo si lo vemos con un sistema en donde todas las partes expresan niveles vinculares y acciones recíprocas complejas que hacen que exista una cibernética positiva o no, o sea cambios en algún sentido. Por ejemplo, fundamentada o no la creencia de los estudiantes, estas generarán una posición y acciones que afectarán para bien o para mal a los docentes y a los procesos formativos. Lo mismo vale a la inversa.

Viendo el hecho pedagógico como un sistema, y más específicamente sistema ecológico de tipo cognitivo, emotivo, comportamental e ideológico, cualquier acción de algunas de las partes genera “impactos” y “cambios”. Por eso decimos que no importa si las creencias son del tipo 1 o del 2, aunque deseáramos que fuesen del tipo 2, pues tiene mucho más claros los procesos, estrategias, ideologías, conceptos, acciones, contextos y hechos formativos.

Este fenómeno de percepciones no es unidireccional, o sea, no está planteado desde el estudiante al docente, sino que es también posible y existe, del docente hacia el estudiante; sin embargo, no hemos encontrado ninguna investigación que estudie estos cambios de forma robusta dentro la idea de constructivismo cibernético de segundo orden. Asunto que sería importante de determinar, sobre todo para ver cómo un enfoque u otro de tipo pedagógico inciden en los procesos formativos y en las operaciones de aprendizaje.

En el caso de los docentes universitarios estos se perciben con un enfoque constructivista, pero cuando se analiza sus prácticas y su gestión del proceso formativo se encuentran más elementos de carácter tradicional que de otros enfoques, en otras palabras sus creencias son de tipo 1.

Los estudiantes analizan el trabajo de los docentes a nivel general como positivo, al igual que ven robusto y bueno su proceso formativo, sin embargo, dedican mucho más tiempo a determinar los errores y desaciertos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a ver los puntos altos y pedagógicamente adecuados a una “buena” formación. Estas aparentes contradicciones deben ser analizadas con cuidado, pues las creencias y presentaciones no tienen por qué ser un reflejo de la realidad operativamente comprobable; además, eso no creemos que sea posible, si nos muestran en cambio la dinámica de contenidos mentales, actitudinales y, por ende, acciones y reacciones que existen en los procesos formativos universitarios, en donde sí, a nivel amplio se percibe a la educación de la Universidad de Costa Rica en deuda. Cabe mencionar una percepción delicada a trabajar y es la de que los estudiantes se sienten “estafados” con algunos docentes que no valoran como buenos y con algunos procesos que no consideran de calidad. Estas creencias verdaderas o no, pueden y creemos que causan, reacciones negativas hacia el aprendizaje, y con ello a la creación de personas y futuros profesionales motivados y bien formados. Esta “estafa” es visualizada desde un sistema dualista de representación de los docentes: o los docentes son buenos y por lo tanto, verdaderos profesores(as) o son mediocres y malos y por consiguiente, “falsos docentes”. Incluso, se puede ser un profesional muy bueno y un investigador consumado que, para la contratación de servicios docentes parece ser central, pero, a la vez ser un docente deficiente, y los estudiantes ven esto trágico cuando además este docente “falso” está en propiedad, pues ya pasa a ser inamovibles, de tal forma que las quejas y malas evaluaciones que los estudiantes hacen de estas personas no sirven para nada a nivel administrativo.

Cuando las creencias de los estudiantes son de tipo 2, no es que dejan de percibir al docente mediocre, pero sí son capaces de verlos en el contexto, lo cual marca aún más un problema, pues ya no es un accidente particular de uno u otro docente, sino del sistema; la mediocridad pasa a ser una emergencia del sistema. Pese a ello, los estudiantes de este tipo 2 de creencias, ven posibilidades de cambio positivas, creen posibles procesos de reflexión de los docentes y de las Escuelas o Facultades, así como de las entidades superiores que hagan cambios orientados a mejorar en la calidad docente.

Los anteriores estudiantes, también suponen que procesos de formación más exhaustivos y más allá del curso de Didáctica Universitaria, podrían crear mejoras en estos docentes en los sistemas mismos.

Por otro lado, no hay que dejar de tomar en cuenta la ideología que está detrás de todas creencias y representaciones existentes que a la vez, como mencionamos antes, se forma con las mismas creencias y representaciones. Visiones ideológicas en donde hay una clara separación entre docentes y estudiantes no terminan de crear procesos de vinculación encaminados a crear empatías que superen rivalidades o disconformidades que a veces, no son por malas intenciones sino por malas interpretaciones o falta de información.

Estas ideologías que generan posiciones encontradas, crean también, según la teoría de Pierre Bourdieu, *habitus* contrapuestos que distancian la creación de comunidades de aprendizaje y potencian verticalidades y orientaciones de poder, donde los docentes tienen más capacidad de decisión.

Para los estudiantes, en su mayoría, un docente universitario es representado como un especialista de alto nivel, dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica. Esto implica que comparte la tarea del logro de los aprendizajes en otros, puesto que en conjunto con otros especialistas asumen como responsabilidad la formación de

nuevos profesionales dentro de su disciplina. El docente “verdadero” es asumido como una persona en primer lugar, sensible a las necesidades de los estudiantes, capaz y competente para establecer vínculos humanos y luego habilidosos(as) en las artes de la enseñanza, en traducir conocimientos a contenidos que pueden ser digeridos por los estudiantes, pero a la vez es visto como un profesional que sabe mediar pedagógicamente y didácticamente los contenidos, de tal forma que no sienta restringido a el uso de solamente un recurso como la clase magistral o la proyección de presentaciones.

Dentro de este modelo construido por los estudiantes, el docente es visto como una persona ávida de capacidad y experticia sobre el campo que enseña, que además, posee hábitos investigativos que dan acceso al universo científico a su objeto de estudio disciplinar y que tiene el deber de modelar una cultura y un *habitus* específico de la profesión. Desde esta visión, el docente que no cumple con estos mínimos, no es un docente universitario es, pues, un impostor.

Desde una segunda visión de los estudiantes (tipo 2), los docentes universitarios son parte de un tejido más complejo que los supera a la hora de dar clases, el proceso formativo. En el proceso formativo los estudiantes interactúan más allá de ser receptáculos de información, el docente, aunque mantiene algunas características del primer modelo, no es el responsable enteramente del proceso formativo. Aquí es donde los estudiantes demandan una transformación de la docencia pues, a pesar de que los docentes indican que los estudiantes son muy pasivos, los estudiantes les culpan que eso sea así. La exigencia de un docente más horizontal y delegador, aunque no es compartida por todos los estudiantes sí lo es por una gran parte de ellos.

Los estudiantes creen que al cambiar los estilos de dar clases, los docentes podrían variar los niveles de actividad e interacción de los estudiantes. Se ocupan estudiantes más

dinámicos, pero para ello se ocupan docentes que lo permitan, que no censuren la opinión, el error, la diferencia, que no teman el delegar el poder:

-“los docentes que no sepan cambiar y dar más participación a nosotros los estudiantes, los docentes que no sean capaces de soltar un poco las cuerdas, serán poco a poco sustituidos por docentes más horizontales que hagan que los estudiantes no solo aprendan cosas sino que aprendan a ser profesionales y personas”.

Hay pues, esas dos representaciones de los docentes y la docencia que se extiende a la visión de lo pedagógico y didáctico, hacia el proceso formativo.

Para un sector de los estudiantes, los procesos formativos están mal y, a la vez, están bien, se sienten que están en una buena universidad, en una carrera que los ha formado bien, pero a la vez, no logran reconciliar esto con una serie de situaciones de los procesos formativos que encuentran ineficientes, equivocadas o injustas. Desde este punto de vista, se ven como usuarios del sistema, un sistema que debe estar hecho para y en función de ellos. Nuevamente, hay una actitud pasiva (tipo 1) en donde la sensación de estafa, de victimización y angustia es muy alta. Parte de la preocupación estaría fijada en la existencia de malos procesos de evaluación de los aprendizajes, poca capacidad de los docentes en dar clases, abrumante cantidad de contenidos en los cursos, sensación de soledad en cuanto al acompañamiento institucional y docente, miedos latentes y manifiestos a si tendrán trabajo al salir de la universidad, poca claridad en los procesos formativos universitarios, acceso a la información, entre otros.

Un segundo grupo de estudiantes, se preocupan por los anteriores temas, pero también culpan a los propios estudiantes de algunos de estos fenómenos, manejan una esperanza de que estas dificultades y otras se pueden cambiar y mejorar el sistema. Se preocupan por la

satisfacción de los docentes, por sus condiciones de interinazgo, por su motivación, dan ejemplo de buenas prácticas formativas, se preocupan por aspectos curriculares en donde ellos mismos se ven como actores y actrices.

Estas opiniones son representaciones y creencias válidas sean tipo 1 o 2 y, ambas son generadoras de interacciones que dan forma y enriquecen o no los procesos formativos. Desde este punto de vista, la pedagogía y la didáctica son algo que construimos todos los actores y actrices del hecho pedagógico, no es solamente una prerrogativa de los docentes o del sistema formador. Desde esta visión inclusiva, en su sentido más amplio, las adecuaciones son mutuas, robustas y multidireccionales, las posiciones de género, sexo o poder son compartidas, debatidas, no asumidas dogmáticamente, pero sí integradas a un sistema que no teme la contradicción.

Con esta investigación se pretendió dar valor a la opinión y explorar en ella las representaciones y creencias de la docencia, la pedagogía y didáctica implícita en los procesos formativos universitarios. Se partió de la capacidad de interpretación y autocomprensión, de análisis que tienen los actores y actrices del hecho pedagógico, dando más preponderancia al dicho de los estudiantes y revisándolos en contexto.

Entendemos que la realidad es construida por medio de las definiciones que las personas se dan a sí mismas y a sus interacciones sociales. Sabemos que los procesos formativos son escenarios donde se cuecen relaciones y que desde esas relaciones se articulan conocimientos, que nunca son neutros ni independientes de sus contextos de formación, que están atravesados por intencionalidades conscientes o inconscientes, pero que siempre son de carácter ideológico.

Para el equipo de investigación fue muy importante la escucha de los estudiantes, sin importar si su decir estaba fundamentado o no y creemos con Bisquerra (2009) que:

Ningún método puede proporcionar la comprensión detallada que se obtiene con el contacto directo; escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos. Todos somos actores sociales capaces de interpretar el sentido de nuestras acciones y de conocer las consecuencias sociales que éstas producen. Somos capaces de conocer nuestra propia realidad social y basar en este conocimiento nuestro proyecto de vida (p. 400).

Es importante darle continuidad a esa investigación, revisando entre otras cosas, cómo se construyen las creencias y representaciones en las diferentes áreas académicas de la Universidad y cómo definen de alguna manera, los procesos formativos. Es valioso también, un espacio de investigación interactivo en donde estén de frente estudiantes y docentes y en donde se puedan evaluar la construcción conjunta de saberes, creencias y representaciones sobre lo educativo.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Aguado, L. (2005) *Emoción, afecto y motivación*. Madrid, Alianza.

Allonso, W. (2015). *Tendencias pedagógicas del nuevo siglo*. Argentina: EUNAS.

Álvarez, R. y Rodríguez, R. (2015). *Representaciones y actores de los procesos formativos en la Educación Superior*. Buenos Aires: FundaUni.

- Álvarez, Z., & Porta, L. (2012). Caminos de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior. *Revista de Educación*, 4, 75-88.
- Aracil, J. (1986). *Máquinas, sistemas y modelos*. Madrid: TECNOS.
- Arce, M., Cartín, J., Piedra, L., D'Alton, C. (2008). *Conversaciones sobre aprendizaje y formación universitaria*. Universidad de Costa Rica: INIE.
- Ardanza, P. (2000). ¿Mantiene la pizarra su vigencia? *Rev. Cubana de Educación Médica Superior*, 14(1), 92-95.
- Arnold, M. (1989). Teoría de Sistemas, Nuevos Paradigmas: Enfoque de Niklas Luhmann. *Revista Paraguaya de Sociología*, 26(75), 51-72.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. Y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial S.A.
- Banguero, A. (2013). *Docentes universitarios: Representaciones sobre su rol y sobre el estudiante*. Universidad del Valle, Maestría en Psicología. Santiago de Cali.
- Bertalanffy Von, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Editorial Fondo de Cultura Económica: México.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Muralla.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and the teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 46, 631-661
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. New York, NY: Vintage Books.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: WW Norton & Co.
- Bullough, R. (2004). *Personal history and teaching metaphors in preservice teacher education*. American Educational Research Association. Boston.

- Cabalín, D. y Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 26(4):887-92.
- Carrizo, E. Y. (2005). La universidad imaginada: una mirada desde sus actores alumnos, en Desatando nudos entre las instituciones de educación superior y la sociedad. En Prensa. M. de Educ. Bs. As.
- Castilla del Pino, C. (2000) *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Ceberio, M. y Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, Constructivismo y pensamiento sistémico*. Barcelona: Herder.
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. y Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77 (5), 271-281.
- Coffey, J. (2007). A meta-cognitive tool for courseware development, maintenance, and reuse. *Computers & Education*, 48(4), 548-566.
- Corona, C. (2008). ¿Qué hace el buen maestro? La visión del estudiante de ciencias físico matemáticas. *Lat. Am. J. Phys. Educ.*, 2(2):147-151.
- Correas, S; Ceballos, M y Rodrigo, J (2003) *Relatos de la docencia universitaria. Una aproximación al mundo docente*. México: Ucas.
- Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34, (1) 47-8.
- Covarrubias, P. y Tovar, L. (2004). Las representaciones de los estudiantes sobre la evaluación de su aprendizaje. En Miguel Ángel Campos (coord.). *La construcción del conocimiento en el contexto educativo*. México, CESU-UNAM, en prensa.

- Covarrubias-Papahiu, P., y Martínez-Estrada, C. C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29(115), 49-71.
- Damasio, A (2001) *La sensación de lo que ocurre. Cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid, Debate.
- Damasio, A (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (1996) *El error de Descartes, La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona, Grijalbo-Mondadori.
- Darlaston-Jones, D., Pike, L., Cohen, L., Young, A., Haunold, S. y Drew, N. (2003). Are they being served? Students' expectations of higher education. *Issues in Educational Research*, 13 (1), 31-52.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Sander P., Cano, F., Martínez, J. y Pichardo, M. C. (2004). *Evaluación de la percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos universitarios*. Trabajo presentado en el VII Congreso Europeo de Evaluación Psicológica, Málaga, España.
- De la Fuente, J., Nieves, F. y Rius, N. (2002). *Cuestionario sobre las expectativas de enseñanza de los estudiantes universitarios*. Manuscrito no publicado. Universidad de Almería, España.
- De la Fuente, J., Sander, P., Justicia, F., Cano, F., Martínez, J. y Pichardo, M. (2004). *Estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco del Espacio*

Europeo de Educación Superior (EEES). Trabajo presentado en el *VII Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almería, España.

Diógenes L. (1962). *Vidas de filósofos ilustres*. Barcelona: Ed. Iberia.

Duch, L. Y Mèlich, J. C. (2005). *Escenarios de la corporeidad: antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.

Ekman, P. (2004) *¿Qué dice ese gesto?* Barcelona: RBA.

Elliott L. (2005). *Los docentes universitarios y su imagen de la Universidad Nacional de Salta. En Desatando nudos entre las instituciones de educación superior y la sociedad*. En Prensa. M. de Educ. Bs. As.

Escudero Escorza, T. (1999). Los estudiantes como evaluadores de la docencia y de los profesores: nuestra experiencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, 69-86.

Evans, D. (2002) *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.

Fernández Rodríguez, E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad? *Revista de Educación*, 325, 201-217.

Ferreiro, G. (1996). *Paradigmas Psicopedagógicos*. México: ITSON, Son.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Flecha, R. y Gómez, J. (2004). Participatory Paradigms: Researching 'with' rather than 'on', en Crossan, B.; Gallacher, J. Y Osborne, M. (eds.) *Researching Widening*

- Access: Issues and approaches in an international context* (pp. 129-140). London: Routledge.
- Flecha, R.; Touraine, A.; Wieviorka, M. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. *Ciudadanos*, 4, 35-41.
- Fujima, K. (2008). *El docente invisible*. Buenos Aires: Antares.
- García, M. R., y Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Psyche*, 20(1), 29-43.
- García-Barros, S. y Martínez-Losada, C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 40, 97-110.
- Giddens, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gómez, A y Díez, J. (noviembre, 2009). Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el siglo XXI Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 103-118.
- Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M; Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- González, B. (2009). *Socialización cognitiva en el aula de clase vista a través de la interacción verbal*. Tesis presentada en el Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela: Consejo de Estudios de Postgrado.
- González, J. y Gramigna, A. (2009). Narraciones y metáforas en la construcción del pensamiento científico y la epistemología educativa. *Teoría de la Educación*, 22(2), 95-129.
- González, M. y Martínez, C. (2004). La construcción social del docente universitario. Un estudio biográfico. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*. 10(1), 164-171.

- Gutiérrez, M. y Piedra, L. (2012). *Docencia constructivista en la Universidad*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Hein G. (1991, October). *Constructivist Learning Theory*. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Lesley College. Massachusetts USA.
- Juanas, A. y Rodríguez, E. (2004, marzo-abril). Expectativas de alumnos de bachillerato entorno al profesor universitario. Trabajo presentado en el *VII Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almería, España.
- Keogh, K. M. y Stevenson, K. (2001, abril). Student expectations of tutor support: An expectations led quality assurance model. Trabajo presentado en el *Congreso ICDE*, Dusseldorf.
- Licata, J. W. y Maxham, J. G. (1999). Student expectations of the university experience: Levels and antecedent for pre-entry freshmen. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), 69-91.
- Lorenzer, A. (1970a). *El lenguaje destruido y la reconstrucción psicoanalítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lorenzer, A. (1970b). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lorenzer, A. (1970c). *Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Paidós Ecuador.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Universidad Iberoamericana y Anthropos.

- Luna, E, y Torquemada, A. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 3-15.
- Marciales-Vivas, G.P., Gonzáles-Niño, L., Castañeda-Peña, H., y Barbosa-Chacón, J.W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica* 7(3), 643-654.
- Marín, D. (2007). *El Profesor como referente formativo de la Identidad Profesional del Estudiante Universitario*. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178761793.pdf>
- Marín, M. y Teruel, P. (2004). La imagen del profesor universitario: un estudio comparativo a partir de la percepción social de sus alumnos. Trabajo presentado en el *VII Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Almería, España.
- Martin, B; Mintzes, J. & Clavijo, I. (2000). Restructuring knowledge in biology: Cognitive processes and metacognitive reflections. *International Journal of Science Education*, 22(3), 303- 323.
- Maturana, H. & von Foerster, H. (1988). *Biología, Cibernética y Comunicación*. En Seminario de la Asociación Sistémica de Buenos Aires, Argentina.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la Cognición y Epistemología*. Chile: Editorial Universidad de la Frontera.
- Mazzitelli, C. A., & Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 636-652.

- Mireles-Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36, 1-11.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea/MEC.
- Monroy, M. (2003). *Representaciones pedagógicas de estudiantes del nivel licenciatura sobre los profesores*. Tesis de Doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Monroy, M. (2004). Representaciones pedagógicas de los estudiantes universitarios sobre los profesores. *Pensamiento universitario*, 97.
- Navarro Alfaro, J., Jara Vázquez, Y., Blanco Solís, I., y Segura Calvo, A.R. (2005). Necesidades de orientación en la formación inicial de estudiantes de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 11.
- Navarro, A. (2005). *Comparación de las percepciones de alumnos y docentes sobre las prácticas en la Universidad*. *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación*. Recuperado de: www.saece.org.ar/docs/congreso1/Navarro_comparacion.doc
- Navarro, A. (2005). La UNSa a través de la mirada de sus alumnos. En *Desatando nudos entre las instituciones de educación superior y la sociedad*. En Prensa. M. de Educ. Bs. As.
- Nowakowski, P. (2007). Trabajo del profesorado universitario según lo evalúan los estudiantes. *Educação*, 3(63):547-56.
- Okpala-Comfort, O. y Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: a focus on teacher qualifications. *Education*, 126(2), 374-83.
- Ormrod, J. (2003). *Educational Psychology: Developing Learners* (4th Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

- Papahiu, P. y Martínez C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles educativos*, 29(115), 49-71.
- Penrose, R. (1995). *Shadows of the mind: a search for the missing science of consciousness*. London: Vintage.
- Penrose, R. (2007). *La nueva mente del emperador*. Barcelona: De Bolsillo.
- Peredo Merlo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 221-242.
- Pérez Echeverría, M., Pecharromán, A., Bautista, A. y Pozo, J. I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en los alumnos universitarios. En: J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-340), Barcelona: Graó.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y Pedagogía*. Barral: Barcelona.
- Piaget, J. (1984). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pichardo, M., García Berbén, A., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1).
- Piedra, G., Mora, A. y Gutiérrez, M. (2015). *Ambientes promotores para la construcción del conocimiento en el contexto universitario*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria, Estación Fabio Baudrit Moreno, Vicerrectoría de Docencia.

- Piedra, L. (2011). *El Constructivismo cibernético de segundo orden en los procesos formativos*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Piedra, L. (2013) Relaciones empáticas docente-estudiantes en los procesos de formación universitarios: una aproximación a las operaciones de socialización adulto-adolescente. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Piedra, L. (2014) Fundamentos socioemocionales de los procesos formativos en el contexto universitario. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Piedra, L. y Francis, S. (2010). *Estrategias didácticas para la enseñanza universitaria en grupos grandes: un estudio de las estrategias existentes e implementadas para la creación de nuevas propuestas*. Universidad de Costa Rica: Departamento de Docencia Universitaria.
- Piña, M. (2003). *La relación maestro-alumno en Psicología-Iztacala: un estudio sobre las representaciones de los alumnos*. Tesis de Licenciatura. México, FES Iztacala-UNAM.
- Pozo, J; Schever, 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*. Barcelona: GRAO.
- Reynolds D. y Teddlie C. (2000 y 2009). The processes of school effectiveness. En: Teddlie C., Reynolds, D. (ed). *The International Handbook of School Effectiveness Research 1 and 2*. New York: Routledge/Falmer.
- Rius, T. (2011). *Constructivismo y educación: aproximaciones desde las aplicaciones en los procesos educativos*. Buenos Aires: Ares.

- Rodríguez, D. & M. Arnold. (1991). *Sociedad y Teoría de Sistemas*. Chile: Editorial Universitaria. Santiago.
- Rodríguez-Salazar, T. (2011). Discusiones teórico-metodológicas sobre el carácter contextual de las representaciones sociales. *Sinéctica*, 36, 1-11.
- Román, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño Docente*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) Serie Documentos N° 49.
- Rosemberg, D. (2011). *Cuadernos de discusión # 2: ¿Cómo se forma a un buen docente*. UNIPE: Editorial Universitaria. Provincia de Buenos Aires.
- Schön, D.A. (1992). *Formación de profesionales reflexivos*. España: Paidós.
- Searle, J. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- Shank, M., Walker, M. y Hayes, T. J. (1993). University service expectations: a marketing orientation applied to higher education. En E. Adler y T. Hayes (Eds.), *The Symposium for the Marketing of Higher Education* (vol. 4, pp. 100-111). Chicago: AMA.
- Silva, D., Navarro, N., Zamora, J y Gonzales, S. (2010). Concepción de Estudiantes y Docentes del Buen Profesor Universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *Int. J. Morphol.*, 28(1).
- Suescún G., Wilberth. (2012). La Acción de la Enseñanza: el acto educativo a través de algunos referentes. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 18, 143-164.
- Torres, A.; Ruíz, J. y Álvarez, N. (2007). La autotransformación del estudiante universitario: más allá de la formación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(4):1-9.
- Trewavas A. (2005a) Green plants as intelligent organisms. *Trends in Plant Science*, 10, 414-419.

- Trewavas A. (2005b). Plant intelligence. *Naturwissenschaften* 92, 401–413.
- Van Dijk, T. (2000). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. (1970). The fine structure of the visual system of the honeybee II. The lamina. *Journal of Ultrastructure Research*, 31, 178-194.
- Varela, F. (1998). *Las ciencias cognoscitivas: tendencias y perspectivas*. Cartografía de las ideas actuales. Barcelona: Gedisa.
- Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos cognitivos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalvo.
- Vigostky, L. (1982). *Obras escogidas. Tomo I*. Moscú: Pedagogía.
- Villar, A. (Coord.) (2012). *La Mejora de la Docencia Universitaria pasa por la comprensión de la naturaleza del estudiante*. Madrid: Senderos.
- Villegas-Tapia, M.G. (2010). La Identificación de Grupos de Asociados y las Representaciones Sociales de la Actividad Docente. *REMO*, 7(19), 2-12.
- Von Bertalanffy, L. (2001). *Perspectivas de la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza Universidad.
- Von Foerster, H. (1991). *Las Semillas de la Cibernética*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagensber, J. (2000). Ideas sobre la Complejidad del mundo. Barcelona: Tusquets.

Watzlawick, P. y Krieg, P. (1998). *El ojo del observador. Contribuciones al Constructivismo*. Barcelona: Ediarial Gedisa.

Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (2010). Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona: Herder.

Zapata, C., Gómez, M. y Rojas, M. (2010). Modelado de la relación de confianza profesor-estudiante en la docencia universitaria. *Educación y Educadores*, 13(1), 77-90.

N°	Referencia
----	------------

VIII. ANEXOS

Anexo 1. Materiales bibliográficos

Algunos materiales que se analizaron para la primera fase de la investigación fueron los siguientes:

Anexo 2

. Instrumento de generación de discusión para estudiantes



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA



“Creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de formación de la Universidad de Costa Rica”

Investigación B3318

Instrumento de generación de discusión- Estudiantes

Grupo de discusión.

Grupo focal.

En esta investigación a cargo de la Dra. Mónica Arias y el M.Sc. Luis Ángel Piedra intentamos ver cuales son las creencias y representaciones que los estudiantes tienen de los procesos formativos a cargo de los docentes. Para ello exploramos dos categorías importantes, las creencias y las representaciones. La primera tiene que ver con las ideas, concepciones, supuestos lógicos que se tienen de algo. Por otro lado las representaciones pueden estar formadas de creencias y son constructos mentales y sociales más amplios

sobre algún tema. En ambos casos las creencias y las representaciones, guían las formas de actuar, sentir y pensar sobre algo.

Primer eje problematizador: Creencias

En este primer eje nos interesa saber como es que ustedes como estudiantes conciben algunos aspectos del rol, actitud y perfil del docente universitario. Para explorar estos aspectos ahondaremos en las siguientes preguntas:

1. ¿Qué se puede entender como docente universitario?
2. ¿Qué habilidades o competencias creen que se ocupa para ser docente universitario?
3. ¿Qué se podría entender como una buena clase o cuándo se puede decir que un docente dio una buena clase?
4. Si pudiéramos clasificar a los docentes universitarios en buenos profesores(as), malos profesores(as) y docentes populares, ¿Cuáles sería las características de estos tipos de docentes universitarios?
5. ¿Cuál consideran ustedes que debe ser la función de un docente universitario?
6. ¿Un docente debería planificar su clase? De ser así, ¿en qué consistiría tal planificación?
7. Para algunas personas no necesariamente un buen profesional es un buen docente, ¿qué piensan de eso?
8. ¿Qué es evaluación de los aprendizajes?, ¿En que consistiría una adecuada evaluación de los aprendizajes?, ¿Sus docentes les evalúan adecuadamente?
9. ¿Cómo debería dar las clases un docente? Mencione estrategias o técnicas.

Segundo eje problematizador: Representaciones

En este punto exploraremos algunas representaciones generales de las relaciones del docente con el estudiante y además las relaciones con los procesos de formación.

Tomando en cuenta las áreas o carreras de formación de cada uno:

1. ¿Qué características y cualidades debería tener un profesor de su área o carrera para ser un docente efectivo?
2. ¿Cómo son o por qué se caracterizan las relaciones profesor-alumno en su carrera?
3. ¿Cómo enseñan los profesores de su carrera, qué recursos usan?
4. ¿Qué sentido tiene lo que enseñan sus docentes, para el ejercicio de su profesión?
5. ¿Qué y cómo aprenden los estudiantes universitarios?
6. ¿Considera que su proceso de formación universitaria ha sido bueno?
7. ¿Si pudiera cambiar tres cosas de sus procesos de formación para mejorarlo, cuales serían estas tres cosas?

Anexo 3. Instrumento de generación de discusión para docentes

UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

**“Creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de
formación de la Universidad de Costa Rica”****Investigación B3318**

Instrumento de generación de discusión- Docentes

Grupo de discusión.

Grupo focal.

En esta investigación a cargo de la Dra. Mónica Arias y el M.Sc. Luis Ángel Piedra intentamos ver cuales son las creencias y representaciones que los estudiantes tienen de los procesos formativos a cargo de los docentes. Para ello exploramos dos categorías importantes, las creencias y las representaciones. La primera tiene que ver con las ideas, concepciones, supuestos lógicos que se tienen de algo. Por otro lado las representaciones pueden estar formadas de creencias y son constructos mentales y sociales más amplios sobre algún tema. En ambos casos las creencias y las representaciones, guían las formas de actuar, sentir y pensar sobre algo.

Primer eje problematizador: Creencias

En este primer eje nos interesa saber cómo es que ustedes como docentes conciben algunos aspectos del rol, actitud y perfil del docente y estudiante universitario. Para explorar estos aspectos ahondaremos en las siguientes preguntas:

Pregunta	Respuestas

¿Cuál enfoque o modelo de acción docente considera que es el mejor para su contexto de formación?	
¿En qué enfoque o modelo sitúa su acción docente? ¿Por qué?	
¿Cuáles serían las prácticas relacionadas con la buena docencia?	
¿Cómo describiría o caracterizaría al estudiantado universitario actual en razón de sus procesos de aprendizaje?	
Caracterice cómo era el estudiante universitario cuando usted se formó.	
¿Cómo considera que aprende el estudiantado universitario?	
¿Considera usted que se debe planificar para dar clases? Si es afirmativa su respuesta ¿En qué consistiría esa	



planificación?	
¿Qué toma en cuenta para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes?	
¿En qué cree que consiste la libertad de cátedra?	

Segundo eje problematizador: Representaciones

En este punto exploraremos algunas representaciones generales de las relaciones del docente con el estudiante y además las relaciones con los procesos de formación.

Pregunta	Respuesta
¿Cómo describiría al estudiante universitario de hoy?	
¿Qué y cómo aprenden los estudiantes universitarios?	
¿Qué características y cualidades debería tener un estudiante de su área o carrera para ser un estudiante efectivo?	
¿Qué características y cualidades debería tener un docente de su área o carrera para ser un docente efectivo?	
¿Cómo son o por qué se caracterizan las relaciones profesor-alumno en su carrera?	
¿Qué apreciaciones tiene de las últimas generaciones de estudiantes a su cargo?	
¿Considera que sus prácticas de enseñanza	

son efectivas?	
Si tuviera que mejorar su procesos de enseñanza, ¿qué cambios haría?	
¿Qué creen que piensan sus estudiantes de ustedes como docentes?	

Anexo 4. Fórmula de consentimiento informado



1

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN

COMITÉ ÉTICO CIENTIFICO

Teléfonos:(506) 2511-4201 Telefax: (506) 2224-9367

FÓRMULA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Para ser sujeto de investigación)

**“Creencias y representaciones del estudiantado en los procesos de
formación de la Universidad de Costa Rica”**

Código de proyecto: **B3318**

Nombre de Investigadores Principales: **Dra. Mónica Arias y M.Sc. Luis Ángel Piedra.**

Nombre de la o el participante: _____

PROPÓSITO DEL PROYECTO:

La investigación se realiza con la Dra. Mónica Arias y M.Sc. Luis Ángel Piedra como investigadores, ambos docentes del Departamento de Docencia Universitaria, perteneciente a la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, de la Universidad de Costa Rica.

Con dicha investigación, se pretende evidenciar cuáles son las creencias y representaciones que los estudiantes tienen de los procesos formativos a cargo de los docentes. Para ello se exploran las categorías de creencias y las representaciones a partir de la información suministrada por docentes y estudiantes de la Universidad de Costa Rica.

¿QUÉ SE HARÁ?:

Se inicia con la explicación de los propósitos de la investigación.

Se presentan los participantes y los investigadores.

Se procede a preguntar a las personas participantes.

Las respuestas a las preguntas se registran en audio y notas de texto.

Los registros se hacen de forma anónima y confidencial.

A partir de las respuestas e información brindada, se hace el análisis a partir de los ejes de la investigación.

RIESGOS:

La participación en este estudio no representa ningún riesgo para usted, la información se maneja con total confidencialidad y de forma anónima.

BENEFICIOS:

Antes de dar su autorización para este estudio usted debe haber hablado con la **Dra. Mónica Arias** y el **M.Sc. Luis Ángel Piedra**, investigadores sobre este estudio y ellos deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas. Si quisiera más información más adelante, puedo obtenerla llamando al Dra. Mónica Arias o al M.Sc. Luis Ángel Piedra al teléfono 2511-4775 o al 2511-8874 del Departamento de Docencia Universitaria, UCR., en el horario de 8 a.m. a 4 p.m. Además, puede consultar sobre los derechos de los Sujetos Participantes en Proyectos de Investigación a la Dirección de Regulación de Salud del Ministerio de Salud, al teléfono 2257-2090, de lunes a viernes de 8 a.m. a 4 p.m. Cualquier consulta adicional puede comunicarse a la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica **a los teléfonos 2511-4201 ó 2511-5839**, de lunes a viernes de 8 a.m. a 5 p.m.

Recibirá una copia de esta fórmula firmada para su uso personal.



Su participación en este estudio es voluntaria. Tiene el derecho de negarse a participar o a discontinuar su participación en cualquier momento, sin que esta decisión afecte la calidad de la atención médica (o de otra índole) que requiere.

Su participación en este estudio es confidencial, los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en una reunión científica pero de una manera anónima.

No perderá ningún derecho legal por firmar este documento.

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 éstas han sido contestadas en forma adecuada. Por lo tanto, accedo a participar como sujeto de investigación en este estudio

Nombre, cédula y firma del sujeto (niños mayores de 12 años y adultos)

fecha

Nombre, cédula y firma del testigo

fecha

Nombre, cédula y firma del Investigador que solicita el consentimiento

fecha

Nombre, cédula y firma del padre/madre/representante legal (menores de edad)

fecha



NUEVA VERSIÓN FCI – APROBADO EN SESION DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO (CEC) NO. 149
REALIZADA EL 4 DE JUNIO DE 2008.

CELM-creencias y representaciones.odt