



UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

Facultad de Ciencias Sociales

Escuela de Sociología

Hábitus y campo en la docencia universitaria: estudio de los procesos de construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica en docentes y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, durante el segundo ciclo lectivo del año 2021

Trabajo final de graduación en modalidad de tesis para optar por el grado de
Licenciatura en Sociología

David Guadamuz Villalobos

Carné: A01888

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica

2022

Firmas del Tribunal Examinador

Dr. Mauricio López Ruíz
Director Escuela de Sociología
Presidente del Tribunal Examinador



MSc. Johanna Rodríguez López
Profesora invitada



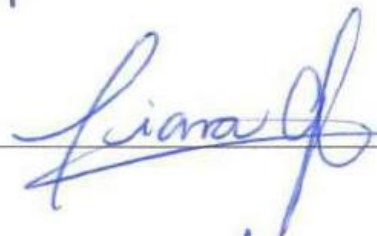
MSc. Arnoldo Mendoza Mora
Director de Tesis



MSc. Mariano Sáenz Vega
Lector



MSc. Diana Guardia Donato
Lectora



David Guadamuz Villalobos
Sustentante



Dedicatoria

Dedico este trabajo en primera instancia a quienes son el motor de mi vida, mi esposa Laura y mi hijita Sofía, a quienes amo entrañablemente y me permiten cada día motivarme a ser mejor persona.

Dedico también estas páginas a todos aquellos docentes que han marcado mi vida con su autoridad pedagógica, en quienes he tenido modelos a seguir, pero principalmente, palabras de motivación y de proyección. Transitar por sus experiencias educativas me ha permitido entender la nobleza de su oficio.

Finalmente, dedico este trabajo a mis estudiantes. Dado que pueden existir estudiantes sin docente, no habría docente si no hay estudiantes por lo que son ustedes, estimables estudiantes, los que me han convertido a mí también en docente. De ustedes y para ustedes son estas reflexiones.

Agradecimiento

Las gracias, en primicia, las externo a lo más sagrado de mis convicciones: a Dios, que tal vez incognoscible para algunos desde ciertas racionalidades, para mí, revelado en el ejercicio de una espiritualidad muy propia, muy fenomenológica y de gran sentido simbólico trascendental, me permite el ejercicio intelectual de razonar junto al sentimiento más humano y humilde de cuestionar y querer saber. Aprender ya es un regalo.

Quiero también dar las gracias muy especialmente, por todo el apoyo recibido por mi familia, mi esposa Laura y mi hija Sofía. Son mi motor.

A mi maestra de primaria Ruth Calderón, por su dedicación y esas palabras tan poderosas con las que siempre me proyectó con éxito hacia el futuro. Maestra Ruth, usted me ha inspirado en gran medida.

También extendiendo mi gratitud al personal administrativo, docente y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela quienes me han permitido crecer como profesional y han sido mi universo de interacciones para este trabajo.

A mi Comité Asesor, gracias por sus retroalimentaciones, por la dedicación y el profesionalismo que me han demostrado al corregir, sugerir y validar cada paso que se emprendió en este trabajo.

Finalmente, las gracias a quienes gusten leer y revisar estas páginas. Poder comunicarles algo, es para mí todo un honor.

Resumen

La presente investigación aborda el tema de la construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica en las relaciones docente/estudiante, desde un abordaje teórico de los conceptos de habitus y campo de Pierre Bourdieu, tomando como referencia el campo de la docencia universitaria privada en Costa Rica, cuyo abordaje investigativo desde la Sociología ha sido muy poco.

El documento consta de cinco capítulos, un listado de referencias y una sección de anexos según la estructura estándar para un trabajo de tesis. En el capítulo uno, se abordaron aspectos propios del planteamiento del problema, justificando las razones sociológicas de importancia para este tipo de temas no tan trabajados desde la disciplina. A su vez se definieron objetivos propios de una investigación descriptiva y explicativa dado que el objetivo general va enrumado hacia estudiar cómo se construye y se mantiene la autoridad pedagógica. Esta sección finaliza con una contextualización de antecedentes históricos, que ubican al lector o lectora de una forma lineal, en la trayectoria de la educación en Costa Rica y particularmente la docencia universitaria, aportando datos específicos de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, lugar escogido para la aplicación del trabajo de campo del presente estudio.

El segundo capítulo trata los aspectos teóricos de la investigación, enmarcando su base en la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y sus conceptos de habitus y campo. Se procede con el abordaje conceptual de cada una de las categorías definidas como lo son: el rendimiento académico, el desempeño docente, el reconocimiento social, el carácter de las relaciones docente/estudiante y las acciones, percepciones estudiantiles y prácticas generadora de autoridad en docentes.

Un tercer capítulo define la estrategia metodológica de la investigación, en primera instancia enmarcándola dentro del paradigma humanista interpretativo dado el carácter de acceder a la realidad a través de las construcciones que realizan los sujetos. Posteriormente se define el alcance descriptivo y explicativo que se realizará y de forma particular se aclara que, los estudios que utilizan enfoques bourdesianos se ubican entre la estructura y el sujeto por lo que requieren de abordajes especiales. El enfoque investigativo figura como estudio mixto dado que esta modalidad permite captar una gran riqueza de datos y se prosigue a detallar el diseño mismo de la investigación, con su estrategia de pasos para abordar como unidades de estudio grupos de estudiantes, con sus respectivos docentes y Coordinador de Carrera de las tres carreras con mayor matrícula de la Sede de Alajuela. Se finaliza con una descripción muy detallada de la construcción de los cinco instrumentos utilizados durante la investigación.

El cuarto capítulo expone los hallazgos del estudio brindando primero, datos generales para conocer a los sujetos que componen la muestra y posteriormente, abordando los resultados por categorías o variables y sus respectivos ejes de análisis, combinando datos cuantitativos con cualitativos pertenecientes todos al universo social explorado. El estudio permitió el análisis de clases remotas de cinco grupos distintos con sus respectivos docentes, se amplió información entrevistando estudiantes, docentes y personas Coordinadoras de Carrera ofreciendo desde visiones macro del fenómeno de la autoridad pedagógica hasta visiones micro que permitieron clasificaciones más elaboradas desde las categorías construidas.

El quinto y último capítulo ofrece recomendaciones generales tanto para la institución, como a las personas Coordinadora de Carrera, docentes y estudiantes, e incluye también una sección de recomendaciones para la misma Sociología de la Educación, con el fin de promover mejoras en cada una de las áreas especificadas y proseguir con el desarrollo de la disciplina.

Tabla de contenido

Firmas del Tribunal Examinador	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento.....	v
Resumen	vi
Índice de cuadros	xiv
Índice de figuras.....	xv
Índice de gráficos.....	xvi
Siglas y abreviaturas	xvii
Introducción.....	19
1. Planteamiento del problema	23
1.1. Justificación.....	27
1.2 Objetivos	31
1.2.1 Objetivo general	31
1.2.2 Objetivos específicos.....	31
1.3 Antecedentes	32
1.3.1 Surgimiento del concepto de autoridad pedagógica	32
1.3.2 Los estudios sociológicos en educación y autoridad pedagógica	36

1.3.3 Apuntes históricos de la educación superior en Costa Rica	46
1.3.4 Aproximaciones al ejercicio de la docencia universitaria en Costa Rica	57
1.3.5 Contextualización institucional de la Universidad Santa Lucía	66
1.5 Alcances y limitaciones	70
1.5.1 Alcances.....	70
1.5.2 Limitaciones.....	71
2. Marco teórico.....	73
2.1 Definiendo la autoridad pedagógica	73
2.2 Hábitus y campo en el ejercicio de la autoridad pedagógica	78
2.2.1 Estructura estructuradora y estructura estructurada	81
2.3 ¿Campos de acción en las interacciones educativas?	84
2.3.1 Rendimiento académico en disputa.....	90
2.3.2 Desempeño laboral del docente	91
2.3.3 Reconocimiento social.....	94
2.4 Carácter actual de las relaciones docente-estudiante.....	96
2.4.1 Interacciones formales.....	99
2.4.2 Interacciones informales.....	99
2.5 Acciones, percepciones y prácticas generadoras de autoridad.....	100
3. Marco metodológico	107
3.1 Paradigma.....	107

3.2 Enfoque	111
3.3 Alcance de la investigación.....	112
3.4 Sujetos y fuentes de información.....	115
3.4.1 Sujetos de investigación	115
a) Población y muestra	115
3.4.2 Fuentes de información	117
3.4.3 Consideraciones éticas.....	118
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	119
3.5.1 Construcción de la guía de entrevista a Coordinadores (Instrumento A).....	123
3.5.2 Construcción del cuestionario para estudiantes (Instrumento B).....	124
3.5.3 Construcción de la guía de entrevista a docentes (Instrumento C)	125
3.5.4 Construcción de la guía de observación de clases remotas (Instrumento D)	125
3.5.5 Construcción de la guía de entrevista a estudiantes (Instrumento E).....	126
3.6 Cuadro de operacionalización	128
4. Análisis e interpretación de la información.....	130
4.1 Aspectos generales de la población participante	130
4.2 Evaluaciones docentes como criterio estudiantil y la primera inmersión al campo.	135
4.3 La macro visión de las personas Coordinadoras de Carrera	139
4.3.1 Concepción de autoridad pedagógica	141
4.3.2 Aspectos que gustan o se le alaban a una persona docente	143

4.3.3 Aspectos que disgustan de los docentes	147
4.3.4 Aspectos que generan disconformidad de las y los estudiantes.....	149
4.3.5 Criterio de las personas Coordinadoras de Carrera.....	159
4.4 Identificación del campo de acción y autoridad pedagógica.....	163
4.5 Caracterización de las prácticas generadoras de autoridad	170
4.5.1 La práctica de exhibir el saber acumulado	171
4.5.2 La práctica de poseer y adquirir titulaciones	171
4.5.4 La práctica de planear las clases y seleccionar materiales	173
4.5.5 La práctica de saber conducir la clase y explicar la materia.....	175
4.5.6 La práctica de exhibir dominio tecnológico	176
4.5.7 La práctica de saber evaluar de forma objetiva.....	177
4.5.8 La práctica de brindar un trato adecuado.....	179
4.5.9 La práctica de reconocer particularidades de sus estudiantes	180
4.6 Percepciones y motivaciones estudiantiles en torno a la autoridad.....	181
4.6.1 La capacidad de escucha.....	181
4.6.2 El carisma	182
4.6.3 La vocación.....	184
4.6.4 La fama y admiración social	185
4.6.5 El lugar de trabajo	186
4.6.6 Las publicaciones académicas	188

4.6.7 El trato recibido	189
4.6.8 La evaluación	191
4.6.9 Evidencias de planificación de clases.....	194
4.7 Bienes simbólicos en las relaciones docente/estudiante	196
5. Conclusiones y recomendaciones	203
5.1 Conclusiones.....	203
5.2 Recomendaciones	214
5.2.1 Recomendaciones para la institución	214
5.2.2 Recomendaciones para las personas Coordinadoras de Carrera.....	215
5.2.3 Recomendaciones para las personas docentes	216
5.2.4 Recomendaciones para estudiantes	217
5.2.5 Recomendaciones para la Sociología de la educación	217
6 Referencias bibliográficas	219
7 Anexos.....	230
ANEXO 1: Consentimiento informado para la recolección de datos.....	230
ANEXO 2: Guía de entrevista semiestructurada para Coordinadores de Carrera	231
ANEXO 3 Cuestionario para estudiantes (encuesta interna a cada grupo)	232
ANEXO 4: Entrevista semiestructurada a docentes.....	233
ANEXO 5: Guía de observación de grabaciones de clases remotas	234
ANEXO 6 Entrevista semiestructurada para estudiantes	235

ANEXO 7: Matriz de clasificación de interacciones áulicas para la identificación de bienes
intervinientes o en disputa236

Índice de cuadros

Cuadro 1: Aspectos que las personas estudiantes alaban de sus docentes	144
Cuadro 2: Aspectos que los estudiantes rechazan de sus docentes.....	147
Cuadro 3: Aspectos que generan disconformidad a las y los docentes de sus estudiantes	150
Cuadro 4: Proceso de identificación de bienes simbólicos	199

Índice de figuras

Figura 1: Antecedentes académicos del concepto de autoridad pedagógica en Sociología	45
Figura 2: Línea del tiempo del surgimiento de universidades entre 1914 y 1996	57
Figura 3: Impacto del confinamiento social por la pandemia por C6vid-19 en la educaci6n	65
Figura 4: Antiguo edificio de la Universidad Santa Lucía, Sede de Alajuela	68
Figura 5: Instalaciones de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela en City Mall	69
Figura 6: Interrelaciones te6ricas y conceptuales	105
Figura 7: Clasificaci6n de los diseños mixtos	114
Figura 8: Estrategia de aplicaci6n de instrumentos en campo.....	121
Figura 9: Nube de palabras representando opini6n estudiantil sobre sus docentes	137
Figura 10: Interfaz de clase de Teams con participantes sin foto de perfil y c6mara apagada ...	151
Figura 11: Nube de palabras en entrevista a Coordinaci6n de Enfermería.....	160
Figura 12: Nube de palabras en entrevista a Coordinaci6n de Derecho	161
Figura 13: Nube de palabras en entrevista a Coordinaci6n de Administraci6n	162
Figura 14: Sub campos identificados dentro del campo educativo	165
Figura 15: Analogía del juego de ajedrez para las relaciones docente/estudiante.....	168

Índice de gráficos

Gráfico 1: Requisitos del personal docente por cada carrera en universidades privadas.....	61
Gráfico 2: Cantidad de estudiantes por docente y área a la que pertenece el curso	131
Gráfico 3: Distribución de la población según sexo	132
Gráfico 4: Distribución porcentual de la población encuestada por grupos de edad.....	133
Gráfico 5: Distribución porcentual de la población por sexo según carrera y grupo etario	134
Gráfico 6: Opinión estudiantil sobre la capacidad de escucha de sus docentes	182
Gráfico 7: Opinión estudiantil sobre el carisma proyectado por sus docentes.....	183
Gráfico 8: Percepción estudiantil sobre la vocación que proyectan sus docentes.....	185
Gráfico 9: Opinión estudiantil sobre el reconocimiento social de sus	186
Gráfico 10: Porcentaje de estudiantes que recordaron con facilidad	187
Gráfico 11: Porcentaje de estudiantes que saben o reconocen si sus docentes tienen publicaciones académicas.....	188
Gráfico 12: Percepción del estudiantado sobre el trato recibido por sus docentes.....	189
Gráfico 13: Opinión estudiantil sobre la justicia evaluativa que presentan sus docentes	192
Gráfico 14: Percepción estudiantil sobre evidencias de planificación.....	195
Gráfico 15: Frecuencia porcentual de bienes simbólicos intervinientes o en disputa identificados durante las clases remotas del II ciclo 2021	202

Siglas y abreviaturas

Aup	Autoridad pedagógica (en citas de Bourdieu)
CCSS	Caja Costarricense del Seguro Social
CENDEISSS	Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
CONESUP	Consejo Nacional de Educación Superior Universitaria Privada
COVID-19	Corona Virus Disease (Enfermedad por coronavirus del 2019)
FIAC	Flanders' Interaction Analysis Categories (Categorías de Análisis de Interacción de Flanders)
INA	Instituto Nacional de Aprendizaje
IPEM	Institutos Provinciales de Educación Media
ITEC	Instituto Tecnológico de Costa Rica
MEP	Ministerio de Educación Pública
OISS	Organización Iberoamericana de Seguridad Social
OPES	Oficina de Planificación de la Educación Superior
PEN	Programa Estado de la Nación
UACA	Universidad Autónoma de Centro América
UCR	Universidad de Costa Rica
UNA	Universidad Nacional de Costa Rica
USL	Universidad Santa Lucía

*“La autoridad implica una obediencia en
la que los hombres conservan su libertad”*

Hanna Arendt (1996, p.135).

Introducción

Existen distintas posiciones teóricas sobre el origen y sentido del concepto de autoridad pedagógica. Con frecuencia se discute si la autoridad docente se gana o si se pierde, si la proporciona una institución o si la debe conquistar el individuo como actor o simplemente recibirla del otro. Las rápidas transformaciones de instituciones sociales como la educación, con roles cada vez más complejos entre sus actores, requieren de acercamientos descriptivos y explicativos que, desde la Sociología, integren no solo el sentido sino también la influencia entre la institución y el individuo, entre la acción social y el peso de la estructura en la sociedad.

En la Sociología, es muy frecuente identificar puntos de tensión entre la sociedad y el individuo, particularmente entre la estructura y la acción en contextos como la educación, pero la educación universitaria, no ha tenido un abordaje tan cuantioso desde la Sociología de la educación por lo que el tema resulta ser una deuda investigativa. Esta propuesta particular, parte del estudio de la figura docente y las relaciones socioeducativas entendidas estas desde un enfoque basado principalmente en los aportes del francés Pierre Bourdieu, donde se asume tal contexto como un campo de luchas por diversos capitales simbólicos, ya que el ejercicio de la docencia implica fundamentar de alguna forma la legitimidad de su autoridad, los mecanismos ideados y practicados para afianzarla y sostenerla en el tiempo pueden llegar a ser todo un hábitus de reafirmación que contempla las prácticas que la generan y la mantienen, las interacciones que la alimentan y las interacciones más simbólicas dentro de la relación.

De esta forma, la interrogante central, generadora de esta investigación, se enmarca en el contexto descrito, estudiando: ¿Cómo se construye y se mantiene la autoridad pedagógica docente en las relaciones socioeducativas entre profesores y estudiantes universitarios? Se propone llevar a cabo este estudio en la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, durante el segundo ciclo lectivo del año 2021. Dicha universidad corresponde a un centro de estudios superiores privado, cuya sede se encuentra ubicada en la provincia de Alajuela, donde además se ha manifestado una excelente apertura y colaboración por parte de sus autoridades administrativas para el desarrollo de este trabajo investigativo.

Debido a que la autoridad pedagógica es un concepto multifactorial que se construye, por un lado, desde el respaldo institucional y por otro lado desde la interacción personal (Tenti Fanfani, 1999 y Pierella, 2014), es esperable que no sea una condición estática y que se configura a través de ciertas prácticas legitimadas por disciplinas como las ciencias de la educación; sin embargo, esta investigación cobra interés en contraposición a este supuesto, ya que buena parte de los docentes universitarios no cuenta con una formación profesional en pedagogía o didáctica (Programa Estado de la Nación, 2019, p. 187), aunque la docencia universitaria se perciba como “profesión científica y erudita, que produce y aplica su propio conocimiento” (Guerrero, 2003, pág. 310), por lo que su praxis educativa asume diversidad de roles como facilitadores de aprendizajes. Esta pluralidad de formas de ejercer la enseñanza y por tanto de proyectar la autoridad pedagógica, tiene sus implicaciones en las interacciones cara cara y en la institución educativa como estructura, lo que demanda un acercamiento más comprensivo de sus luchas por la legitimidad.

Por su parte, las unidades de análisis definidas para este estudio, deben corresponder a los mismos actores del proceso educativo, por lo que se propone una muestra no probabilística de estudiantes y docentes activos de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, durante el segundo ciclo lectivo del año 2021 que manifiesten voluntariamente su participación.

El tema se abordó desde una perspectiva más descriptiva y explicativa, apoyándose principalmente en conceptos y teorías vinculadas a conceptos medulares como el de capital simbólico, de hábitos y de campos de acción elaborados por el francés Pierre Bourdieu (Ritzer, 1993), el concepto de autoridad pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1979/1996; Pierella, 2014); el de legitimidad, elaborado por Max Weber (1922/2002); los aportes elaborados por Tenti Fanfani en cuanto a Sociología de la profesión docente (Guerrero, 2003); el oficio del maestro (Tenti Fanfani, 1999) y el concepto de interacción docente-estudiante (Tenti Fanfani, 1999).

Por otro lado, se abordan conceptos asociados a los modelos de profesión docente (Fernández Palomares, 2003) y el carácter relacional de la autoridad (Zamora-Poblete, Meza y Cox-Vial (2015), con el fin de ramificar una perspectiva teórica que, desde la Sociología, permite describir y explicar los componentes de la autoridad pedagógica en la docencia universitaria y por ende, la forma en que la misma autoridad es construida y mantenida por sus actores.

Para el abordaje metodológico, se utilizó el enfoque mixto mediante el uso de técnicas como la entrevista, la encuesta y el análisis de contenido de instrumentos institucionales de

evaluación docente, relatos testimoniales y grabaciones de clases. Cabe señalar que el análisis cuantitativo está presente cuando se aborden ciertas variables que así lo requieren, por ejemplo, una cuantificación de rasgos a partir de bases de datos de evaluaciones docentes o conteos de interacciones dentro de la relación docente/estudiante.

De esta forma, los hallazgos que se develan a través de este estudio permiten dimensionar no solo un concepto en construcción, sino todo un campo de interacciones de distinta naturaleza para lograr su mantenimiento que se hace cognoscible desde las prácticas y los discursos.

Capítulo I

1. Planteamiento del problema

En el presente apartado, se desarrollan los elementos centrales de la investigación, dando lugar a la génesis del problema de investigación, su respectiva justificación y objetivos, de esta forma queda trazado el rumbo a seguir para su concepción teórica y su respectivo tratamiento metodológico.

La educación como institución social no escapa de las diversas transformaciones a lo largo del tiempo. Sus respectivas implicaciones en la forma de concebir el rol del docente, van más allá de los cuestionamientos sobre cuál debe ser el papel profesoral, también se generan interrogantes sobre la forma de crear y mantener autoridad pedagógica. Algo de particular cuidado en esta institución social es que los actores del proceso educativo a saber, docentes y estudiantes, interactúan en espacios sociales que se consideran estructurados y estructurantes (Bourdieu, 2007). La convergencia entre lo nuevo y lo antiguo, lo legítimo y lo ilegítimo, permite interacciones que originan la creación de verdaderas arenas de batalla o campos de lucha por bienes de capital simbólico y una serie de elementos que generan además los respectivos habitus o prácticas adoptadas para mantenerse en el tiempo y en la legitimidad.

La docencia universitaria puede enmarcarse en el campo del saber y puede diferenciar su capital a través de bienes como las titulaciones. Por ejemplo, entre los docentes que ejercen dicha actividad con titulaciones profesionales en pedagogía o didáctica podrían exhibir mayores competencias didácticas que aquellos que no se han formado profesionalmente en dicha rama,

aunque, a la postre, en el ejercicio de la docencia con o sin titulación profesional jueguen también otros bienes simbólicos como el carisma y la tradición (Weber, 1922) , el conocimiento disciplinar (Zambrano, 2005) por un lado y la necesidad de reconocimiento y respeto estudiantil por otro (Dubet 2006 y Feito, 2003). De esta forma, la autoridad pedagógica se convierte en un bien de capital simbólico disputable en un campo de interacción social a partir del hábitus correspondiente. Tal planteamiento, en el contexto de la educación superior privada y atravesada por la imperiosa modalidad de clases sincrónicas debida a la pandemia por COVID-19, conlleva a la necesidad de preguntarse: **¿Cómo se construye y se mantiene la autoridad pedagógica docente en las relaciones socioeducativas de profesores y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, Sede de Alajuela durante el segundo ciclo lectivo del año 2021?**

Por tratarse de un tema más novedoso, se pretende también aprovechar la colaboración y coyuntura laboral que este proponente mantiene con la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela y a la vez, se proyecta realizar dicho estudio durante el segundo ciclo lectivo del año 2021. Cabe señalar también, que la modalidad de clases en línea o sincrónicas no necesariamente es un impedimento para la realización de esta investigación, sino que representa una coyuntura que acentúa ciertos matices necesarios para dimensionar el tema, además de implicar también una innovación metodológica.

El argumento central de esta investigación parte del fundamento de que la autoridad pedagógica no es una condición estática y más bien pasa por ciertas transformaciones (Greco, 2007). El cimiento básico es que comienza en la mayoría de los casos, siendo solo una autoridad

institucional (a manera de potestad dada por la institución), pero con el desarrollo de las distintas relaciones socioeducativas, la autoridad pedagógica puede llegar a ser de naturaleza muy distinta en su clasificación, podría ampliarse e incluso podría decrecer y/o deslegitimarse por completo.

Ya que la autoridad pedagógica se encuentra en constante construcción a través de la lucha dentro del campo entendido desde la perspectiva de Pierre Bourdieu, y el desarrollo de los respectivos hábitos, tanto de docentes como de estudiantes, el interés sociológico surge de manera especial al acercarse a las nociones de autoridad pedagógica percibidas por estudiantes y por los mismos docentes cuyas prácticas representa habitus y cuyas percepciones varían en distintos momentos que componen el proceso educativo en un ciclo lectivo, como lo son: la primera impresión que genera un docente en su grupo en las primeras sesiones de clases, los sentimientos y pensamientos que tienen los estudiantes antes y después de una primera evaluación, la opinión de desempeño a mitad del curso y las perspectivas y opiniones una vez que el curso ha finalizado, todas pueden variar según la disciplina y experiencia de docentes y estudiantes.

El eje argumentativo de este ejercicio investigativo descansa en que la construcción de la autoridad pedagógica no es un proceso rígido sino abierto a reconfiguraciones dado por la interacción misma de docentes y estudiantes, que tiene un origen institucional al inicio pero que asumirá otra naturaleza asignada por los individuos una vez que las interacciones en el campo dadas por el hábitus se vayan disputando posiciones y bienes de capital simbólico entre los

actores del proceso educativo. Se desarrolla entonces una investigación que pretende comprender los procesos internos de una lucha por la autoridad en espacios poco abordados por la Sociología de la educación en nuestro país en la coyuntura de una transformación educativa de obligada modalidad remota llamada domiciliación escolar (Dussel, 2020).

Los hallazgos encontrados permiten dimensionar no solo el campo del saber como una arena común de luchas simbólicas entre docentes y estudiantes, sino también desagregan una serie de prácticas legitimadoras de la autoridad, una lista de bienes simbólicos que demarcan las interacciones y una construcción diferenciada desde disciplinas como la Enfermería, el Derecho y la Administración cuyos habitus docentes configuran a lo interno las relaciones entre los actores.

Tales hallazgos permiten conclusiones y recomendaciones tanto a cada uno de los actores según sean docentes o estudiantes, así como a administrativos institucionales, así como a la misma disciplina de la Sociología de la Educación debido a la trascendencia multifactorial del tema.

1.1. Justificación

La educación ha sido y es un tema de gran importancia para la Sociología, a través de diferentes autores y autoras en distintos contextos históricos. Ha dado como resultado toda una rama de especialización conocida como Sociología de la educación. Pensar la educación sin un abordaje sociológico sería un sesgo muy grave ya que la educación, en tanto teoría y en tanto práctica no deja de ser una construcción social propia de cada cultura, región, grupo y clase social.

Ante este panorama, la importancia sociológica surge con la idea de brindar un necesario aporte a la Sociología de la educación, permitiendo la comprensión de distintos contextos sociales que históricamente no han sido tan estudiados. En este caso, abordar las relaciones sociales ocurridas dentro del ámbito áulico universitario representa los primeros pasos para saldar deudas temáticas de esta disciplina que se tienen pendientes. De mayor trascendencia es el hecho de que se aborda en medio de un cambio paradigmático en la modalidad de interacción de aula que por la pandemia por cóvid-19 debe realizarse de formas alternativas a la presencialidad.

Debe distinguirse como justificante de importancia sociológica que, para el presente estudio, la atención se centra en las relaciones dentro de aulas universitarias, aspecto muy poco abordado en el grueso de la producción teórica en Sociología de la educación, el cual, comúnmente se ha centrado en el estudio de contextos escolares y/o colegiales y poco en el ámbito universitario, como se ha planteado en estas líneas. Como se adelantó, se suma también

la variable contextual de que debido a la pandemia por Covid-19, las aulas universitarias se encuentran virtualizadas o transformadas en sesiones remotas con plataformas virtuales de interacción que han obligado a docentes y a estudiantes a adquirir con cierta prisa las habilidades y condiciones necesarias para cumplir con sus responsabilidades académicas y laborales.

Aproximarse mediante el análisis de estos cambios, en una dinámica sociedad de la información y del conocimiento, permite dimensionar el rol de las personas docentes, de estudiantes, la institucionalidad y de las percepciones educativas. Si bien ya se había planteado que las relaciones pedagógicas estaban en aparente crisis, como sostienen algunos autores (Dubet, 2006; Greco, 2007) otras perspectivas nutren el panorama al darle sentido a estas luchas por distintos bienes de capital cultural, simbólico, social, que marcan el binomio enseñanza-aprendizaje como un campo bourdesiano y que atraviesa transformaciones aceleradas y cuya afectación, justa o injustamente permea a estudiantes y docentes. A esta postura se adscribe la presente investigación.

Estas relaciones cobran importancia sociológica pues pueden enmarcarse conceptualmente en luchas por la legitimidad entre docentes y estudiantes, desarrollando la necesidad de comprender el concepto de autoridad pedagógica como un proceso derivado de la estructura social, pero también derivado de la interacción. Dado el abordaje de este tema desde producciones académicas extranjeras, es necesario que la Sociología costarricense pueda sumarse al análisis y que contemple enfoques sociológicos donde se comprenda el papel de la estructura y la interacción en los actores y actoras del sistema educativo universitario.

Cabe resaltar la importancia de abordar fenómenos sociales desde una perspectiva más holística y con el fin de captar los fenómenos en su propia complejidad, por ello uno de los abordajes teóricos más atinentes hacia los objetivos tácitos de esta investigación, corresponde al elaborado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1979/1996) a través de sus conceptos de hábitos, campo y capital, como eje articulador de comprensión de los acuerdos y tensiones por la autoridad pedagógica entre docentes y estudiantes. Este será un aporte central de esta investigación, como posición teórica desde la Sociología de la educación, sin descartar que los procesos más interaccionistas requerirán también marcos interpretativos más específicos.

Un problema de investigación debe constituirse como la necesidad de darle respuesta racional y empírica a una o varias preguntas que resultan importantes para el avance de una disciplina en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Bernal, 2010). Por tal motivo, estudios como este coadyuvan al avance no solo de la Sociología de la educación sino también de las mismas ciencias de la educación, por lo que se plantea también como justificante la posibilidad de brindar avances necesarios, pero a la vez modestos que permitan abordajes interdisciplinarios, ajustes metodológicos y un acercamiento coyuntural a las transformaciones educativas.

Al ser la Sociología de la educación universitaria un área de estudio con poca producción académica, se percibe la necesidad de desarrollar estudios más dirigidos a estos temas (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, 2015). Y al ser el concepto de autoridad pedagógica un

eslabón fundamental para el desarrollo de la actividad educativa, cobra importancia la necesidad de dimensionar procesos de análisis que contribuyan a la comprensión del rol y concepción de la persona docente universitaria en la actualidad y con la gama de interacciones que su praxis deriva y exige según la disciplina y coyuntura histórica.

Por último, dimensionar las concepciones de autoridad pedagógica, contrastándolas a la vez con distintas realidades, proporcionará líneas interpretativas que orienten con mayor facilidad a educadores, administrativos y todo estudioso del tema a comprender cómo se institucionaliza la labor pedagógica a través de las interacciones reglamentadas por los mismos miembros de un campo, a responderse cómo se reproducen tales construcciones sociales y cómo se llevan a la práctica las creencias de sus actores y finalmente, a concebir las relaciones socioeducativas desde la Sociología.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Estudiar los procesos de construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica docente entre profesores y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, Sede de Alajuela, durante el segundo ciclo lectivo del año 2021, analizando las principales interacciones, prácticas y percepciones ligadas al ejercicio de la autoridad y sus distintas concepciones.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar los principales campos de acción implicados en las relaciones docente-estudiante, vinculados con la concepción de autoridad pedagógica.
- Caracterizar las principales prácticas generadoras de autoridad pedagógica que han sido adoptadas por los docentes universitarios.
- Determinar las percepciones y motivaciones estudiantiles que fundamentan el reconocimiento de la autoridad pedagógica de sus docentes.

1.3 Antecedentes

1.3.1 Surgimiento del concepto de autoridad pedagógica en la Sociología

Dado que como afirma Pierella (2014), el concepto de autoridad pedagógica tiende a relacionarse popularmente con violencia, autoritarismo, dominación o poder, es necesario realizar una reseña que permita entender cómo es que la Sociología ha construido esta concepción desde otras connotaciones y para ello es necesario dimensionar los aportes teóricos y metodológicos con los que la Sociología se ha aproximado al estudio de la educación y al de autoridad.

Al dimensionar el tema de la autoridad pedagógica desde la Sociología clásica, este no es un concepto que se haya abordado de forma explícita o directa, sino que puede tener su génesis en la noción de legitimidad de Max Weber, específicamente en la legitimidad de tipo tradicional, fundada o racional (Weber, 1922 / 2002), pero autoridad pedagógica también se deriva del concepto del maestro apóstol que Durkheim elaboró al estudiar la educación desde la Sociología (López, 2002), ambos aportes sirvieron de base para que en Sociología se construyera tal noción en los años posteriores (Flecha y Serradell, 2003) y pasara por distintas connotaciones.

Dicho concepto comienza a dibujarse cuando en la Sociología y en la pedagogía se plantea la manera de entender la función del docente con la metáfora de un *maestro apóstol*, es decir, el maestro que asume la enseñanza como una misión encomendada y que la encarna moralmente en su manera de conducirse o su forma de actuar (López, 2002). Esta postura, a

pesar de ser un concepto clásico, heredado del aporte que Durkheim hace al campo sociológico y también al pedagógico, lo convierte en uno de los referentes más utilizados al tratar el tema de la educación desde la Sociología y desde la pedagogía donde se ha integrado a la visión arquetípica de la figura de la persona docente ubicándola metafóricamente con la categoría de un sacerdocio.

Seguendo a López (2002), fue en el período conocido como Ilustración donde el maestro se equiparó con el sacerdote a través de su conocimiento laico, útil para el proyecto republicano, democrático y liberal, útil para el desarrollo científico de distintos campos del saber, pero también útil para el surgimiento del capitalismo y el desarrollo de las capacidades productivas.

Con el pasar de los últimos dos siglos, la educación ha tenido un proceso de institucionalización y especialización muy marcado, no solo con la secularización y con la creación de nuevos centros educativos de diversa índole, sino con la preocupación constante de los gobiernos en utilizar la educación como vehículo de cambio, como medio productivo y como artefacto para lograr propósitos culturales, políticos, ideológicos y económicos.

Así que, como fenómeno social estudiado por la Sociología, la educación ha sido abordada desde los principales enfoques como el funcionalismo, el estructuralismo, las teorías del conflicto y el interaccionismo, dando como resultado una vasta producción académica en torno a distintas áreas y enfoques determinados por la coyuntura histórica e intelectual en momentos específicos.

Para dar un ejemplo, mientras el propósito particular de una Costa Rica colonial fue la evangelización, más tarde, en una etapa independiente de la nación, el proyecto político se inclinó más bien por lograr que un mayor número de habitantes, en su mayoría labriegos sencillos pudieran leer, escribir y contar, además de configurar la nación costarricense. En otro momento histórico los objetivos educacionales se inclinaron por la enseñanza de oficios, las tecnologías y alcanzar grados superiores (Molina y Palmer, 2017). De esta forma, se percibe la preocupación por el rol docente y la funcionalidad de los saberes.

Surge entonces una creciente inquietud de muchos gobernantes desde el siglo XIX, pero con mayor énfasis durante la segunda mitad del siglo XX, por fortalecer la educación. En el imaginario costarricense se fue dando por sentado al igual que en otras regiones, que más educación, se traduciría en más oportunidades de movilidad social ascendente y por tanto si la educación poner su atención en la preocupación sobre cómo se enseña, tales aportes permitirían la realización de estudios y debates sobre la calidad del cuerpo docente y las formas de lograr la propia calidad de la educación y la utilidad del currículum.

En la segunda mitad del siglo XX, la introducción de un sistema de instrucción técnica que se acoplara a las políticas estructuradoras de la CEPAL para transformar las economías para la industrialización, produce cambios importantes en la forma de concebir la función de la educación. Aquella idea del maestro apóstol poco a poco se transformó en dimensionar a la persona docente desde un rol de maestro instructor (López, 2002). Ahora esta diferenciación

conceptual y formación procedimental de la persona docente despertó una nueva necesidad de profundizar en el análisis sociológico de la educación, pues sus actores, su legitimidad, así como un objeto de estudio propio de la Sociología cobraba interés en el análisis pues se comenzó a bifurcar la concepción sobre cuál debía ser el rol del docente en la sociedad.

No hay que dejar de lado el surgimiento en este mismo siglo XX de la concepción del concepto de meritocracia en la educación, expuesta por el sociólogo Talcott Parsons, quien basa el ordenamiento social, de prestigio y posición social según los méritos de los individuos. El mecanismo que determinaría la movilidad social era la misma educación, ya que representaba la ruta más óptima para progresar (López, 2002).

Lograr educación para todos y que esta combatiera la desigualdad social se estaba convirtiendo en la meta a seguir, sin embargo, los resultados no fueron los mismos para todos los contextos sociales de la época. Hay que sumar aquí los debates sociológicos acaecidos durante los años 70 sobre la influencia de la escuela y las desigualdades sociales, ya que estas diferencias sobre todo socioeconómicas, no lograban equipararse a pesar del nivel educativo, preservando siempre un continuismo en la desigualdad social y acceso a los recursos. También figuran las respuestas del estructuralismo marxista y los modelos de reproducción del sistema representados por Althusser, señalando como un significativo aporte a la Sociología de la educación, que la escuela se concibe también como un aparato ideológico del Estado desde visiones como las de Althusser y Gramsci (López, 2002 y Fernández Palomares, 2003).

Otros enfoques que históricamente han generado abordaje e importancia sociológica al tema, corresponden a los elaborados por intelectuales como Bourdieu y Passeron, Baudelot-Establet, Bowles y Gintis, entre otros, sin dejar de lado en esta lista la producción de teorías dialógicas como las que representan Habermas y Beck. Más recientemente, Bernstein, Apple, Willis y Giroux, quienes son reconocidos porque han elaborado las teorías más actuales en los abordajes del campo de la Sociología de la educación (Fernández Palomares, 2003). De esta forma, los distintos enfoques y autores en contextos históricos tan disímiles esbozan la necesidad de comprender no solo los temas macro sociológicos de la educación, sino también abordajes más especializados y contextualizados de las relaciones docente-estudiante.

Dentro de la gama de temáticas desplegadas en cada uno de estos enfoques, surgen estudios centrados en lo que en Sociología se conoce como la estructura y otros que ponen su atención en aspectos más interaccionistas de la educación, como viene a ser en este caso, las relaciones a lo interno del aula, particularmente la ya mencionada relación maestro-alumno según se le llamó en su época y que en adelante se concebirá como docente-estudiante resolviendo la insinuación peyorativa de la palabra alumno.

1.3.2 Los estudios sociológicos en educación y autoridad pedagógica

Según Tenti Fanfani (1999), “los primeros estudios sistemáticos del salón de clase se llevaron a cabo en EEUU durante los años 30” (p. 103), también se menciona la obra de Talcott Parsons, denominada El aula como sistema social, misma que señaló en su momento, las formas en que los niños aprenden las exigencias de la sociedad estando dentro del aula.

Otra de las obras en importancia corresponde a la desarrollada por Lippitt y White (Tenti Fanfani, 1999, p. 104), quienes estudiaron la influencia de distintos tipos de liderazgo (autocrático, democrático y laissez faire) en niños de 10 años, según este estudio, se le asignaban tareas a los niños bajo los distintas tipologías de liderazgo y la dirección democrática resultó la más apropiada para mantener el equilibrio entre la producción del niño y la satisfacción, mientras que el estilo autocrático lograba más producción, pero solo si había vigilancia.

Tomás Austin Millan (s.f.) citando a Banal (1998) sostiene que entre los años 50 e inicio de los 60, existieron dos enfoques sociológicos que permiten elaborar distintos estudios llevados a cabo en el contexto de dos tendencias:

- La tendencia tecnoeconómica: que abarca estudios centrados en la contribución de la educación al desarrollo económico.
- La tendencia reformista: que involucra trabajos centrados en el debate sobre la igualdad de oportunidades y el estudio del aula como sistema social (aquí es donde surge el aporte de Parsons).

Para este autor, la forma de entender la educación era concibiéndola como una llave para la búsqueda de igualdad de oportunidades. A través de la educación se podría lograr el perfecto desarrollo y progreso de sociedad que es vista como una máquina en que sus piezas encajan funcionalmente con otras. Pero tales perspectivas y expectativas incumplidas pronto desencantaron a estudiantes, docentes e investigadores (Austin Millan, s.f., p. 12).

Entre los años 60 e inicio de los 70, varios movimientos sociales existentes en Europa y Estados Unidos manifestaron descontento social y debilitamiento de la confianza en el crecimiento económico para la igualdad. En las explicaciones sociales surge el concepto de conflicto y por tanto el auge de sus teóricos. Ahora los abordajes sociológicos se orientaron más hacia la izquierda señalando los siguientes enfoques:

- El ecléctico: que combina a Marx, Durkheim, Parsons, Mead, entre otros funcionalistas.
- El marxismo y neomarxismo: que señalaron la educación como instrumento para preservar el poder (en Althusser), teoría de la doble red (de Boudelot y Estabelet) y la teoría de la correspondencia (de Bowles y Gintis).

Cercano a este contexto, Stubbs y Delamont (1978, citados por Tenti Fanfani, 1999, p. 105), habían desarrollado una crítica a un famoso estudio de la época; este se trataba de un esquema compuesto por unidades de sentido, es decir, un sistema de categorías de análisis de interacción en clases, denominado FIAC o Categorías de Análisis de Interacción de Flanders (Flanders' Interaction Analysis Categories, por sus siglas en inglés) (Velasco, 2007. p.1).

En este modelo se caracterizaban las principales interacciones que ocurren en un salón de clase como las intervenciones de la persona docente, de estudiantes, la interpretación de los silencios y otros comportamientos. En palabras de Tenti Fanfani (1999), se trata de una investigación “antropológica del aula” (p.107) y su crítica consiste en que tal enfoque puede convertirse solo en descripciones desvinculadas y en estadísticas de fenómenos observables y no del sentido.

En la práctica investigativa heredada de la época y la exposición a estos enfoques que privilegian la estructura o privilegian el sentido, resaltan los trabajos de Bourdieu y Passeron en Francia y de Bernstein en Inglaterra, donde ponen de manifiesto que, dependiendo de la forma en que se ejerce la transmisión cultural, determinados grupos tienen prácticamente garantizado el éxito o el fracaso (Austin Millan, s.f., p. 3). Por esta época, el concepto de clase social que tenía una connotación más socioeconómica entre los analistas, comienza a nutrirse con un sentido de clase amplio, que toma en cuenta elementos simbólicos para su distinción.

Aquí se presenta una de las primeras menciones al concepto de autoridad pedagógica desde la Sociología y fue aportada por Bourdieu y Passeron (1979/1996). Tales autores manifestaron su postura en el debate sobre el origen de la autoridad pedagógica y esto se evidenció cuando afirmaron:

La tendencia a reinstaurar en toda persona investida de una AuP la relación arquetípica con el padre es tan fuerte que todo aquel que enseña, por joven que sea, tiende a ser tratado como un padre; por ejemplo, Manu <<El brahmán que da nacimiento espiritual y enseña cuál es el deber de los hombres, incluso siendo un niño, es por ley, el padre de un adulto>>; y Freud: <<Ahora comprendemos nuestras relaciones con nuestros profesores. Estos hombres, que no eran padres por sí mismos, fueron para nosotros sustitutos paternos. Por eso nos parecían tan maduros, tan inaccesiblemente adultos, incluso cuando aún eran muy jóvenes. Les transferimos el respeto y las esperanzas que nos inspiraba el padre omnisciente de nuestra infancia y nos pusimos a

tratarles tal como tratábamos en casa a nuestro padre>>” (Bourdieu y Passeron. 1979/1996, p. 59-60).

El abordaje investigativo que fue contemporáneo a la elaboración de estas concepciones teóricas, pretendía estudiar todo aquello que ocurría dentro de un salón escolar, esta tendencia analítica más bien estaba orientada hacia el interés por las consecuencias que el sistema o el aparato escolar genera en el niño, hacia las insatisfacciones del sistema educativo y otros intereses más estructurales que interaccionistas. Tiempo después, un enfoque más equilibrado trató de incorporar a ambas posturas, resaltando el vínculo de la autoridad pedagógica con una figura de patriarcado.

Pero más allá de la autoridad pedagógica, Bourdieu también elabora otros conceptos fundamentales que permiten construir metodologías de abordaje sociológico más integradoras entre la estructura y la acción y estos son los conceptos de campo y de habitus, sin dejar de lado su diferenciación en los tipos de capital. Tales concepciones serán oportunamente abordadas en la respectiva sección de marco teórico con el fin de continuar con este recuento histórico de antecedentes sobre educación y autoridad pedagógica en la Sociología

En una expedita síntesis elaborada por Zamora, Meza y Cox (2015), se señala que:

“...la mayor parte de los estudios acerca de la autoridad han abordado las diferencias entre esta y el autoritarismo, poniendo énfasis en la tensión entre aspectos

positivos y negativos de la autoridad (Guillot, 2006, pp. 21-45; Barba, 2009; Von Hildebrand, 2002). Otros estudios se refieren a la forma en que los profesores conciben la autoridad y cómo la construyen (Harjunen, 2009; Zamora & Zerón, 2009; 2010). Por otra parte, escasos han sido los estudios que examinan las percepciones y motivaciones de los estudiantes para reconocer como autoridad a sus profesores o aceptar obedecerles (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial. 2015, p.66),

El hecho de que se señalen como escasos los estudios sobre motivaciones de los estudiantes para reconocer la autoridad, resulta ser un antecedente de gran importancia para esta investigación, ya que el mismo Dubet señala que los estudiantes “no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y como obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social” (Dubet, 2006, p. 160). En este contexto, la obediencia ciega ha tenido que ser remplazada por otro principio y es el de reciprocidad y respeto mutuo, ya Norbert Elías había señalado “el cambiante equilibrio de poder entre las generaciones” (Tenti Fanfani, 1999, P. 113).

Nótese que afirmaciones como: la no disposición inmediata a reconocer la autoridad por parte de los estudiantes, convierte inevitablemente el espacio educativo en un espacio de disputa, reposicionando en la persona docente diversos elementos que necesitará para lograr la dosis de poder y reconocimiento óptimos para el desarrollo de sus clases. Feito (2003) ya había señalado la desigual distribución de poder dentro del aula.

Entre los estudios más recientes sobre el concepto de autoridad pedagógica, pueden encontrarse aportes como los de Zamora y Zerón (2009), que realizaron un estudio sobre autoridad pedagógica en escuelas populares de Santiago de Chile a principios del año 2008. Se trató de un análisis cualitativo a partir de entrevistas a profundidad aplicadas a docentes de educación media. Afirman que el sentido de autoridad que cada docente asume, lo hace desde su propia experiencia, así que dicho concepto está en construcción y se mantiene en interacción.

En el año 2012, Giacobbe y Merino (2015), realizaron un estudio en dos Institutos Provinciales de Educación Media (IPEM) sobre los estudiantes y la autoridad docente, tales instituciones son escuelas secundarias públicas de la ciudad de Córdoba en Argentina y en ellas indagaron opiniones, creencias y valores que las personas estudiantes tienen sobre la autoridad de docente en el aula. Véase a continuación algunos enunciados de su estudio:

...los alumnos expresan sus expectativas en relación a las prácticas docentes. En este sentido, parecieran atribuir gran importancia a la disposición del profesor hacia la tarea específica de enseñar, acción que consideran propia de su posición en el sistema educativo. (...) de acuerdo con las manifestaciones de algunos jóvenes, existe una ruptura entre lo que ellos esperan del profesor y lo que muchas veces ocurre en clase (Giacobbe y Merino, 2012, p. 11-12).

Para ellos, el “buen docente” es la persona que cumple sus obligaciones, cumple con el horario, muestra preparación en sus clases, mantiene equilibrio entre los premios y castigos, etc.

(Giacobbe y Merino, 2012, p. 14). De esta forma, los autores concluyeron que la autoridad no descansa en la institución, sino que es producto de una negociación de dos partes y que se requiere de una constante reinterpretación colectiva del concepto pues se encuentra en transformación.

Al explorar el punto de vista estudiantil sobre la autoridad docente, se pueden encontrar los estudios de María Paula Pierella del año 2014 y 2015, quien desde el Instituto Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, aplicó entrevistas semiestructuradas a estudiantes del área de letras y concluyó que el saber disciplinar y la forma de transmitir los conceptos junto con el carisma y el reconocimiento del docente en el campo académico son rasgos personales de gran peso. Curiosamente, en dicha carrera, los estudiantes valoran más a los docentes que evidencian reconocimiento externo y transmiten su conocimiento de manera generosa. La figura del intelectual cobra importancia porque es en lo que el estudiante quiere convertirse (Pierella, 2015, p. 441). Dado lo anterior, el estudio de Pierella permite dimensionar a la autoridad pedagógica como una construcción propia de cada grupo, de cada carrera y que está compuesta por relaciones habilitantes mediadas por las grandes transformaciones que sacuden actualmente a la educación. Tal antecedente es un pilar fundamental para esta investigación.

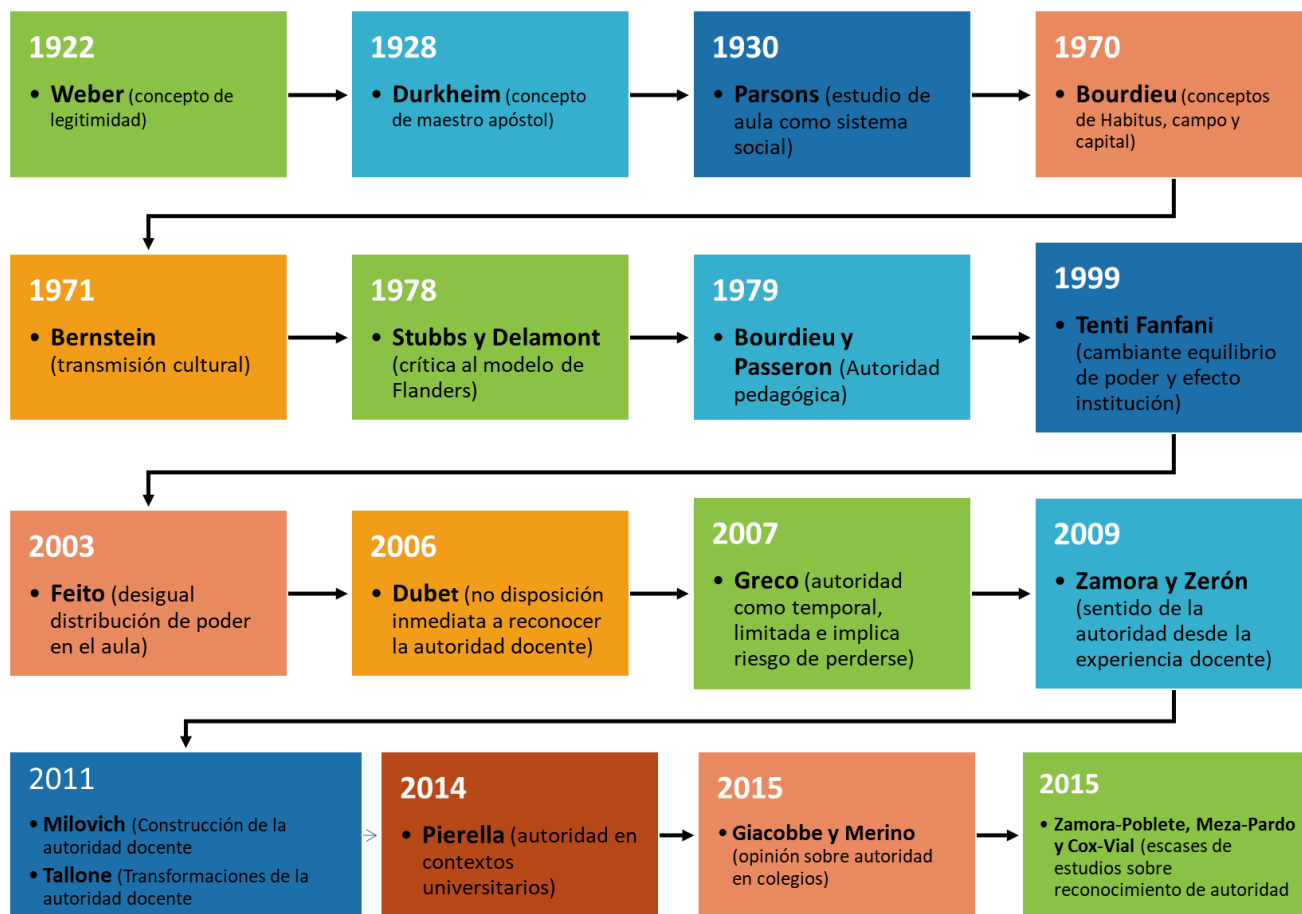
Otro de los trabajos de importancia corresponde al elaborado por María Beatriz Greco desde el año 2007, su libro reúne una serie de enfoques y perspectivas teóricas de gran utilidad para quien se aproxime al tema ya que aborda la autoridad pedagógica desde varias perspectivas,

aclarando que la misma se trata de reconocimiento temporal y, por tanto, con latente riesgo de perderla. Véase por ejemplo el siguiente texto:

“En tanto lugar de reconocimiento, quien ocupa ese lugar de autoridad puede ejercerla mientras se la reconozca, por ello es temporal, limitada, implica el riesgo de perderse para aquel que la ejerce por el hecho mismo de ejercerla. Toda autoridad humana, en consecuencia, debe tener una causa, una razón de ser, no basta con que “sea”, no es una esencia dada para siempre y debe ser considerada legítima por algún motivo” (Greco, 2013, p.41).

De esta forma, este breve recorrido histórico permite dimensionar la trayectoria de los principales abordajes que la Sociología ha realizado en el campo de la educación y particularmente al de la autoridad pedagógica como concepto y como una temática especializada tanto de la Sociología como de las ciencias de la educación. Véase a continuación un cuadro resumen de tales aportes.

Figura 1: Antecedentes académicos del concepto de autoridad pedagógica en Sociología



Fuente: elaboración propia

En la sección de marco teórico se desarrollará el respectivo abordaje de las reflexiones teóricas y conceptuales de la autoridad pedagógica. Seguidamente, es necesaria una contextualización que ubique de manera más específica el abordaje de la enseñanza y la autoridad pedagógica en el contexto histórico la de educación universitaria costarricense. A

continuación, se detallan algunos acontecimientos históricos de gran importancia para el desarrollo de las universidades en Costa Rica.

1.3.3 Apuntes históricos de la educación superior en Costa Rica

Para efectos de lograr un panorama más específico que permita dimensionar la autoridad pedagógica en el plano universitario nacional, se requiere contextualizar el devenir de la educación universitaria en Costa Rica, de modo que se visualice el proceso de surgimiento de la educación universitaria estatal, la creación de entidades de educación superior privada en momentos coyunturales para el país y finalmente reflejar la trayectoria de la Universidad Santa Lucía dado que ha sido la institución escogida como campo de trabajo para el presente estudio. La presente sección de contextualización histórica aborda estos aspectos de interés.

Para empezar, hay que señalar, como lo hace Fournier (2003) que, en Costa Rica los inicios de la educación superior están vinculados a la Iglesia Católica, ya que instituciones como el Seminario Mayor y el Seminario Bíblico Latinoamericano en 1923, a pesar de no ser propiamente universidades, fungieron como entidades formadoras que requerían ciertas condiciones de ingreso y expedían títulos académicos, aunque estas titulaciones tenían un corte religioso (p. 411-412). De esta forma se reafirma una vez más el precedente de vincular la figura de autoridad y fundamentarla en motivos religiosos, por lo menos así se haría hasta que surgieran otras instituciones que secularicen la autoridad.

Sin embargo, los antecedentes históricos de la educación superior en este país se remontan a hitos todavía más lejanos en el tiempo que los que apunta Fournier (2003). Es necesario ubicarse en la Costa Rica de 1842 a 1843. Tan solo el año anterior, la inestabilidad política de un incipiente Estado con menos de un cuarto de siglo de vida independiente, se vio amenazada por las traiciones y la violencia. Don Braulio Carrillo tuvo que abandonar el poder ejecutivo al ser víctima de un pacto entre su general militar Vicente Villaseñor y el caudillo unionista Francisco Morazán. Conocido como el Pacto del Jocote, tal acuerdo definió que para no derramar sangre y evitar un golpe de Estado, Morazán asumiría como Jefe de Estado por unos meses buscando siempre el fortalecimiento de la polémica Federación Centroamericana como proyecto unionista de la región. Llevaron a cabo sus planes, pero tanto Villaseñor como Morazán fueron fusilados en 1842 y el poder lo asumió entonces don José María Alfaro. (Molina y González, 2017, pp. 88-89).

Es en la administración de Alfaro que se señala a continuación el primer hito de importancia para la educación superior en el país. El Ministro de Relaciones Exteriores de entonces, Dr. José María Castro Madriz, convirtió el 3 de mayo de 1843, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, en la Universidad de Santo Tomás (Martínez, 2016, p. 20). Esta Casa fungía ya desde 1814 como la Escuela General de San José (Molina y Palmer, 2017, p. 61). El centro educativo fue la gran escuela de primeras letras al finalizar la Colonia y tenía “la potestad de conferir a sus estudiantes el título de Bachiller. Con tal disposición este centro de estudios queda facultado para impartir cursos de índole preuniversitario a partir de 1825”. (Martínez, 2016, p. 19).

La primera imprenta había llegado al país en el año 1830, lo que representó un logro importante en materia de comunicación, divulgación e impresión de materiales didácticos. Entre este año y 1842, la primera ley de compulsión escolar logró exigir la escolarización de los niños y el establecimiento de escuelas en circuitos escolares, pero tomando en cuenta que “la cantidad de maestros que se graduaban era muy baja, razón por la cual se autorizaba a ejercer la docencia a quienes tenían el sexto grado aprobado con certificado de buena conducta” (López, 2002, p. 117), era notorio el faltante de maestros y maestras debido al crecimiento de los centros educativos. Súmese a este hecho que, en 1849 se promulgó el Reglamento Orgánico del Consejo de Instrucción Pública donde la enseñanza escolar en adelante debía ser gratuita y sostenida por el gobierno (Martínez, 2016, p. 21).

Con la Reforma Educativa de 1849, la enseñanza primaria adquirió gran importancia. y ya para la Constitución de 1869 se declaró la educación primaria como gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado (Monge y Rivas, 1978, p. 25). Siendo entonces presidente don Jesús Jiménez, esta declaración de universalidad y obligatoriedad entra en juego en las instituciones educativas haciendo más evidente la necesidad de contar con más centros educativos y, por ende, de requerir más docentes.

En 1886 se promulgó la Ley General de Educación Común (Martínez, 2016, p. 23) y junto a esta ley, se organizó la enseñanza secundaria. Se crearon las bases ideológicas para que cada colegio formara “personas útiles y cumplidos ciudadanos”, además de tener acceso a la educación estructurada en dos ciclos y de fomentar la educación de la población femenina. Sin

embargo, pese a todo este auge en materia de educación, aquella Universidad de Santo Tomás, declarada Pontificia por don Juan Rafael Mora en 1853, tuvo que cerrar sus puertas en 1888. La declaración Pontificia implicaba que la Santa Sede tuviera algún tipo de injerencia, pero a pesar de estas características, con el tiempo se consideró que la Universidad de Santo Tomás no cumplía los fines para los cuales había sido creada (Martínez, 2016, pp. 21-23).

El panorama educativo se fortalecía en primaria y secundaria con la creación de nuevos colegios como el Liceo de Costa Rica, El Colegio Superior de Señoritas y el Instituto de Alajuela en 1887, se enlistan avances como reformas curriculares, educación femenina y educación mixta en colegios, se añade además que las ideas pedagógicas venidas del extranjero nutrieron en gran medida el desarrollo de la educación. Pero esa reforma necesitaba de personal docente calificado para poner en práctica las nuevas técnicas didácticas. Tal proyecto requería muchos recursos, pero el agravante fue que Costa Rica entró al siglo XX con mayor número de instituciones de primaria y secundaria, pero sin un centro de estudios superiores que supliera sus docentes.

El contexto histórico de la primera mitad del siglo XX está atravesado por grandes acontecimientos mundiales. El colonialismo de las potencias y el creciente nacionalismo habían desencadenado la primera guerra mundial entre 1914 y 1918. Las crisis económicas provocadas por la guerra y la caída de la Bolsa de Valores de New York en 1929 provocaron la insuficiencia de recursos en los gobiernos y las crisis políticas.

En el contexto costarricense se registran acontecimientos como el golpe de Estado a Alfredo González Flores el 27 de enero de 1917 (Molina y González, 2017, p. 151), se reportan crisis económicas y caída de las exportaciones, protestas populares y el auge nuevas ideologías reformistas en torno al papel del Estado en la economía ante el desencanto del modelo liberal, surgió entonces una conciencia social por lograr una sociedad con mayores garantías sociales. Este proyecto vinculó de forma única en la historia al Estado, a la Iglesia y al partido Comunista (Molina y Palmer, 2017). Por otro lado, en materia internacional, no quedando resueltos los conflictos bélicos en el Tratado de Versalles de 1919, el estallido de una segunda guerra mundial vino a agravar las condiciones socioeconómicas y por ende a empeorar los aspectos señalados anteriormente.

En el contexto descrito, desde noviembre de 1914 se había dado un segundo hito de gran importancia en la educación costarricense y es la creación de la Escuela Normal de Costa Rica, ubicada en el Liceo de Heredia que recién se había cerrado (Martínez, 2016, p. 25). La Escuela Normal se encargaría de aquella necesaria formación de docentes en materia de las nuevas corrientes pedagógicas y psicológicas necesarias para el proyecto político educativo del país y fue nutrida en los años siguientes por lo que se llamó la primera Misión Pedagógica Chilena de 1935. La creación de este centro educativo efectivamente vino a tratar de llenar el vacío de formación de docentes que se venía arrastrando desde finales del siglo anterior.

Para el año siguiente, el 28 de agosto de 1936 se decreta que “en lo sucesivo, el título de Bachiller en enseñanza media será un requisito para cursar estudios de profesión docente en la

Escuela Normal de Costa Rica” (Martínez, 2016, p. 27), lo que trasladó la formación impartida en este centro de estudios al plano de la educación superior.

La Costa Rica del período reformista trajo cambios muy importantes en materia de salud, de trabajo y también de educación. Pero un innovador proyecto presentado por la Misión Chilena se aprobó el 26 de agosto de 1940, con el fin de que el 7 de marzo de 1941 abriera sus puertas un primer centro educativo estatal y de corte humanista conocido como la Universidad de Costa Rica, cuya primera piedra fue colocada por el presidente de la república Dr. Rafael Ángel Calderón Guardia (Molina y González, 2017, p. 196). Su primer rector fue el Licenciado Alejandro Alvarado Quirós (Martínez, 2016, p.27), y su funcionamiento se conformó por medio de escuelas que con el pasar de los años se fueron diversificando y ampliando, pasando algunas a llamarse facultades y a albergar a las mismas escuelas y carreras.

En el contexto institucional se documentan estos grandes avances en materia de educación superior y formación docente, sin embargo, con el pasar de los años, los objetivos de los programas parecían no cumplirse a cabalidad y, en la práctica, los docentes de primaria y secundaria, en su mayoría continuaban implementando las viejas concepciones pedagógicas y esto causaba ciertas insatisfacciones pues era evidente la necesidad de mayor formación.

El paso de Costa Rica a un modelo de Estado benefactor con una importante estabilidad política, trajo significativos cambios para el fortalecimiento de una creciente institucionalidad estatal, la transparencia electoral, un norte político y la abolición del ejército permitieron un

proyecto gubernamental para lograr mayor inversión en la cartera educativa. El surgimiento de una clase media al amparo de las garantías sociales y un ambiente internacional de bonanza post guerra combinado con un rápido crecimiento del aparato estatal fueron ampliando las necesidades formativas de los jóvenes de la Costa Rica de la segunda república. (Molina y Palmer, 2017).

En el plano de la educación universitaria, la trayectoria de la Universidad de Costa Rica se acompaña también de otros esfuerzos institucionales y concretamente se señalan los siguientes:

La creación del Instituto Tecnológico de Costa Rica, comparte con otras instituciones que se transformaban (UCR) o que surgían (UNA) el objetivo de hacer frente a una demanda estudiantil en expansión, a lo que se debe agregar la necesidad de dotar al país de cuadros con suficiente información - ingenieros, administradores - para poder desarrollar con éxito el modelo sustitutivo de importaciones. Ya que en estos momentos el desarrollo industrial y el Mercado Común Centroamericano afrontaban sus primeras crisis. (Araya, 2003, p. 375).

En 1967 comienza a funcionar una Sección de la Escuela Normal de Heredia, conocida como Escuela Normal Superior, que se dedicaría a la formación de docentes para la enseñanza media. Esta sección cerró sus puertas en 1973, cuando se creó la Universidad Nacional (UNA); específicamente porque la Normal Superior -junto con otras instituciones de formación docente- fue absorbida por la Escuela de Educación,

que más tarde pasa a ser el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE), instancia que aún funciona. (Carvajal-Jiménez y Ruiz-Badilla, 2016, p. 14)

Araya (2003) también sostiene que los objetivos académicos del Instituto Tecnológico de Costa Rica eran muy distintos a los de la UCR y los de la Universidad Nacional, ya que por un lado se buscaba la docencia y la investigación aplicadas al desarrollo de tecnologías para el desarrollo económico agrícola e industrial mientras que la UNA, por otro lado, originalmente pretendía ser una universidad pedagógica. Aunque se fundó sin este tipo de menciones en su nombre, en palabras del docente e historiador Edwin León (1982), citado por Araya (2003): “una universidad pedagógica dejaba sin resolver el problema de la falta de alternativas educativas superiores, ya que se consideraba que la UCR no era capaz por sí misma de atender toda la demanda de estudios superiores...” (p.376).

Inspirado y apoyado en la modalidad de estudios a distancia de instituciones como la Open University de Gran Bretaña y la Universidad a Distancia de España y la UNESCO, un nuevo proyecto universitario estatal se concretó el 22 de febrero de 1977 en la administración Oduber y tomó el nombre de Universidad Estatal a Distancia (UNED). Su puesta en marcha logró abrir posibilidades de formación a personas de zonas rurales y personas trabajadoras cuyos horarios les impedían apersonarse a un centro de estudios superiores. Cabe señalar que, en todas estas instituciones, se ofrecían y se ofrecen en la actualidad importantes programas de becas (Araya, 2003, 378-382), lo que incrementaba su atractivo.

Con el pasar de algunos años ocurrió un cambio que vino a reconfigurar la concepción de la persona docente universitaria, en palabras de Araya (2003):

Se produjo entonces el paso de las instituciones de educación superior de una tradición universitaria que concebía a la investigación como una actividad individual e inconexa de profesores aficionados con poco o ningún apoyo institucional, (...) se enfatizó en los estatutos orgánicos la obligación del profesor de investigar como parte de sus actividades académicas” (p. 395).

Los cambios modernizadores, que se habían dado de los años 50 provocaron a su vez, algunos obstáculos para la educación y prevalecía la necesidad de encontrar soluciones al respecto. Para dar un ejemplo, con la expansión desequilibrada del sistema educativo en primaria y secundaria, se recurre a la improvisación en la formación de docentes y al uso de horarios alternos para utilizar los centros educativos, mismos que ya se tornaban insuficientes. Pese a lo anterior, aún se discutía si se tenía o no buena preparación profesional para los maestros.

Sin embargo, a pesar de todos estos esfuerzos, a partir de la segunda mitad de la década de los 70s, comienza un progresivo deterioro causado por la crisis económica y social. Una serie de carencias en material didáctico, infraestructura, capacitación profesional, etc, así como aumento en las tasas de repetición y deserción escolar en primaria y secundaria, tomaron protagonismo en el escenario educativo. Según se señala, la crisis educativa se origina en los procesos que restringen cada vez más los gastos en educación y en salud, es decir, los procesos

de ajuste estructural de los años 80 (Mora, 2000, p. 64). A partir de esta década, el país entra en la dinámica del sistema capitalista cuyo eje fundamental es el neoliberalismo.

Paralelo a estos esfuerzos gubernamentales por dotar al país de otros centros universitarios que permitieran mayor cobertura a egresados de colegios académicos, técnicos y agropecuarios y con la idea de ofrecer mayores opciones en áreas de formación, pronto se formó un sector de la población compuesto por personas críticas de la educación universitaria estatal y su gestión. Y es que situaciones como la falta de presupuesto, la restricción de ingreso a algunas carreras, la insatisfacción de las demandas estudiantiles tanto en número de aspirantes a ingresar, como de disponibilidad de carreras (Fournier, 2003, p. 413), hicieron que se autorizara vía decreto la creación de una primera universidad cuya administración no fuera pública sino privada.

Así nació el 23 de diciembre de 1975 la Universidad Autónoma de Centro América (UACA), que funcionó desde el inicio con otras instituciones concebidas como “entidades con personalidad, administración y patrimonio propio, y en estos aspectos son autónomas” (Fournier, 2003, p. 416). Estas entidades fueron denominadas colegios universitarios afiliados. La nueva alternativa privada de educación universitaria funcionó por cerca de 10 años y despertó toda una serie de críticas de parte del sector universitario estatal debido a su organización y generando también polémica por la calidad académica.

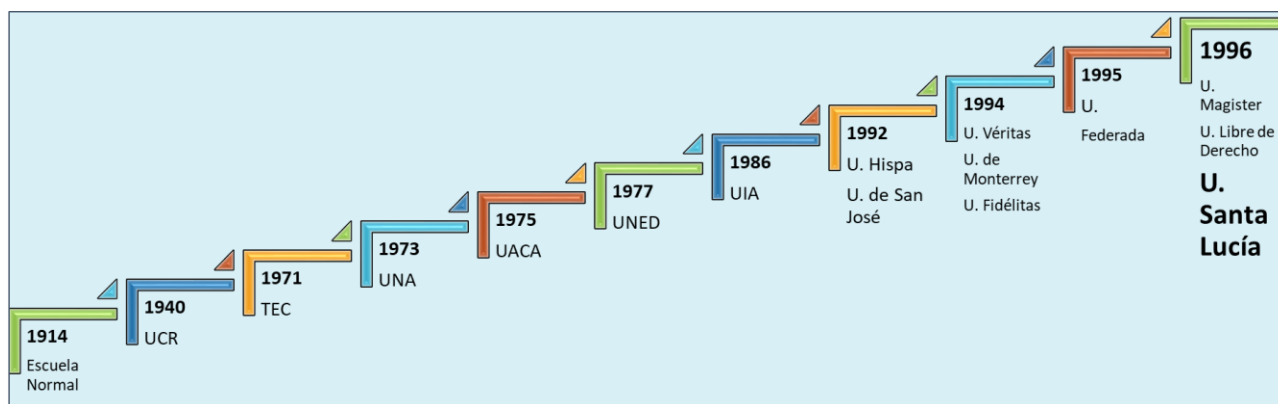
Ángel Ruiz (2000), ha señalado que la trayectoria de las universidades privadas en Costa Rica puede dividirse en tres períodos: uno de 1975 a 1985 cuando nació la UACA y funcionó como única universidad privada por 10 años, un segundo período de 1985 a 1992 donde se crearon siete universidades privadas más y un tercer período de 1992 al año 2000 cuando el autor señala la creación de 40 centros educativos de manera expansiva (p. 36).

Sin embargo, los datos de Ruiz pertenecen al año 2000. A la fecha, año 2022, y en consulta a la página web del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), ente rector de las universidades privadas, se registran 54 universidades privadas creadas y activas, también se anota una más que fue intervenida y cerrada por el propio CONESUP en sesión N° 813-2017. Art.4. (CONESUP, 2021). Lo que refleja una oferta privada de más de 50 universidades y la mayoría de ellas con distintas sedes a lo largo del país. Nótese que no se ha abordado en estas líneas la oferta parauniversitaria, que también capta otro sector importante de la población ni la oferta de entidades universitarias internacionales con presencia en el país.

Cabe mencionar que el auge repentino de estos centros de enseñanza superior (universidades) se debe en muchos casos a que varios de los colegios universitarios afiliados pasaron de funcionar en esta modalidad a convertirse en universidades y que muchos estudiantes realizaron traslados y convalidaciones de ente público a privado o de privado a privado, de ahí que algunos centros universitarios registren promoción de graduados desde el mismo año de su fundación (Ruíz, 2000, p. 48).

A manera de síntesis, la figura 2 repasa el surgimiento de varios centros universitarios tomando como inicio el año 1914, cuando surgió la Escuela Normal y culminando en 1996, año de fundación de varios centros universitarios y particularmente de la Universidad Santa Lucía como institución escogida para esta investigación.

Figura 2: Línea del tiempo del surgimiento de universidades entre 1914 y 1996



Fuente: Elaboración propia, con datos de: Martínez, 2016, pp. 25-27; Araya, 2003, pp. 375-379; Fournier, 2003, p. 412; Bolandi, 2017, p. 52 y Ruiz, 2000, p. 47.

1.3.4 Aproximaciones al ejercicio de la docencia universitaria en Costa Rica

La docencia universitaria por su parte, tiene ciertas características que la distancian de la docencia en instituciones de educación primaria y secundaria. Nótese por ejemplo que los niveles de primaria requieren de mayor control y vigilancia por parte del personal docente, pero mientras se avanza en los niveles superiores, las y los estudiantes universitarios, frecuentemente con mayoría de edad, no requieren de las mismas dosis de control y supervisión docente. Al respecto, y refiriéndose al papel de la persona estudiante, se afirma que, “...en la universidad,

la administración del tiempo y la toma de decisiones implica un posicionamiento más activo del sujeto en relación con la institución” (Pierella, 2014, p.77).

Por tal motivo, Guerrero (2003), sostiene que la docencia universitaria es un oficio que goza de mayor estatus social dentro del ámbito docente frente a otras profesiones de enseñanza en educación primaria o secundaria (Guerrero, 2003, p. 310), aunque paradójicamente, las personas docentes universitarias son el gremio que tiene menor profesionalización en el campo de las ciencias de la educación, dado que el proceso de formación docente “tiende a hacerse poco en la educación superior costarricense” (Programa Estado de la Nación, 2019, p. 187).

El ejercicio de la docencia en instituciones de educación superior en Costa Rica no estipula como requisito legal (*sine qua non*) la profesionalización en ciencias de la educación para poder ejercerse, por tanto, titularse en pedagogía, educación o docencia se considera como una actividad optativa. El ordenamiento legal ni siquiera lo menciona ya que según se desprende de su lectura, quien posea un título universitario, alguna experiencia en investigación o acción social ya está habilitado para la enseñanza. Pareciera que en la práctica se ha equiparado el saber pedagógico con la tenencia del título profesional en cualquier área, es decir el saber disciplinar con el pedagógico (Zambrano, 2006). Sin embargo, el grado académico de la persona docente sí es definido y se regulan los porcentajes específicos requeridos para el cuerpo docente de cada carrera en una universidad privada.

Véase por ejemplo el artículo 20 del Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP), que establece:

Artículo 20.-Para cada carrera que se le autorice, la Universidad debe contar con el personal académico idóneo y suficiente para garantizar la calidad de la docencia. Este personal deberá integrarse según los siguientes criterios:

a) Del total del personal académico, no más de un veinte por ciento (20%) podrá ostentar sólo el grado académico de bachiller universitario.

b) Del total del personal académico docente, al menos un ochenta por ciento (80%) deberá ostentar -como mínimo- el grado académico de licenciado. De ese porcentaje un mínimo del quince por ciento (15%) deberá ostentar grado superior a la licenciatura.

c) Un mínimo del veinte por ciento (20%) del total del personal académico deberá contar con una experiencia universitaria de al menos, de cinco años en docencia, investigación o acción social.

d) Al menos un diez por ciento (10%) del total del personal académico deberá ostentar una experiencia universitaria no menor de diez años, que podrá formar parte del inciso anterior.

e) Al menos un diez por ciento (10%) del total del personal académico docente deberá contar, al menos, con tres publicaciones, en revistas especializadas, que cuenten con respaldo de un Consejo Editorial, sobre temas relacionados con la carrera o con las materias que se propone impartir.

Cuando se trate de artistas, arquitectos o similares las publicaciones podrán ser sustituidas por tres obras diseñadas y presentadas en público, o bien, por proyectos de diseño de calidad demostrada.

Igualmente, los libros de mérito podrán sustituir parcial o totalmente este requisito. Cuando se trate de especialistas en campos técnicos o tecnológicos, podrán presentar obras de otro tipo, tales como, planes de ejecución de proyectos significativos o contribuciones al desarrollo científico o tecnológico debidamente demostradas, todo de acuerdo con las particularidades del área.

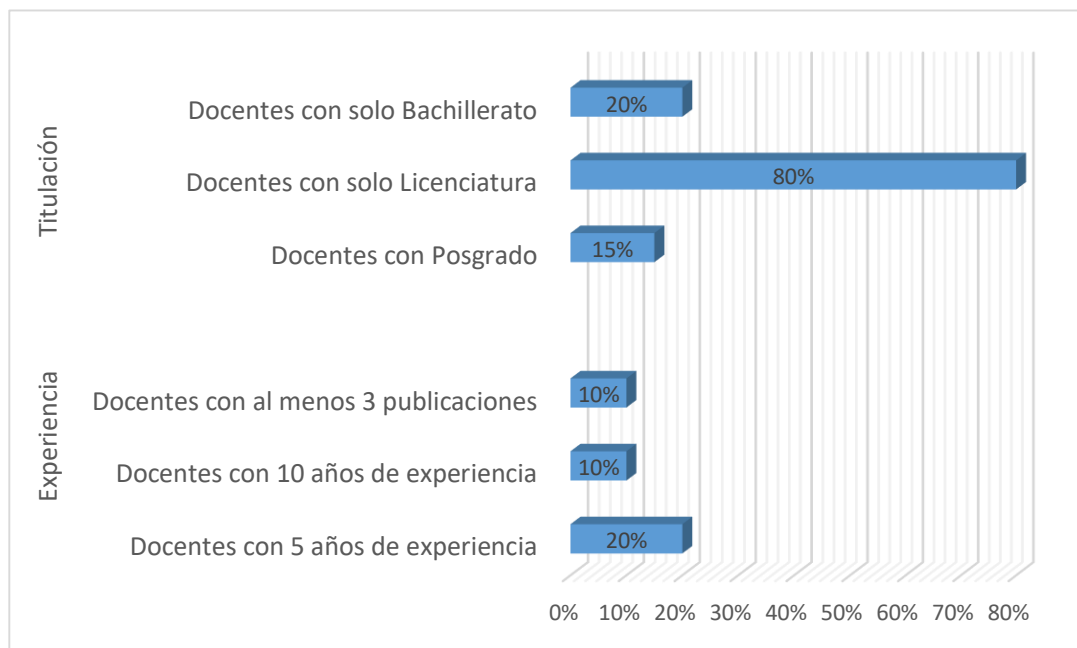
f) En todos los casos, los profesores deben tener un nivel académico igual o superior al nivel de la carrera o programa en el que imparten lecciones. Para el caso específico de los programas de postgrado el personal académico docente responsable debe contar con una amplia experiencia académica, universitaria (investigación, docencia o extensión).

g) En todos los casos, el título universitario de los profesores debe corresponder necesariamente al área académica de la asignatura que le corresponde impartir.

En caso de inopia, debidamente comprobada, se deberá aportar certificación que demuestre que el docente asignado posee una experiencia universitaria profesional en el campo correspondiente de, al menos, dos años. Toda carrera debe contar con el personal suficiente que satisfaga los requerimientos docentes del plan de estudios. (Decreto N° 29631. Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada, del 18 de junio del 2001). El subrayado es propio.

A manera de resumen, los porcentajes de titulación y experiencia universitaria definidos por el CONESUP como requisitos para el ejercicio de la docencia universitaria se presentan a continuación en este gráfico:

Gráfico 1: Requisitos del personal docente por cada carrera en universidades privadas



Fuente: Elaboración propia con datos del Decreto N° 29631 (18 de junio del 2001).

Como se puede notar en el texto anterior, la experiencia universitaria es requisito en distintas proporciones porcentuales, sin embargo, y al notar los fragmentos adrede subrayados, la noción explícita del concepto “experiencia universitaria” adoptada en este decreto, se encuentra compuesta por los aspectos investigación, docencia o extensión. Ni la investigación, ni la extensión social por definición pueden ser equiparables al estudio profesional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni la experiencia docente debería implicar la posesión obligada de un título profesional en ciencias de la educación.

En contraste, en educación primaria y secundaria se establecen legalmente niveles distintos de titulaciones en pedagogía o ciencias de la educación (ver Ley 1581, Título II, conocida como Ley de Carrera Docente). Y al revisar las disposiciones en materia de enseñanza universitaria pública, para dar un ejemplo, la UCR define en el Artículo 175 de su Estatuto Orgánico que “Los profesores son los funcionarios universitarios que, como principal quehacer, tienen a su cargo la enseñanza y la investigación en las diversas disciplinas del conocimiento, y la participación activa en el desarrollo de los programas de acción social.” (UCR, 1974, p. 35).

A su vez, en el Reglamento de Régimen Académico y Servicio Docente, en el Artículo 9, se establecen las categorías profesionales docentes de: Instructor, Profesor Adjunto, Profesor Asociado y Catedrático además de las clases de Retirado - Ad honorem, Emérito, Invitado, Interino, y Visitante en el Artículo 16 del mismo documento, estas últimas no pertenecientes al Régimen Académico. No se emite en ninguno de los casos, como requisito de nombramiento alguna titulación en docencia, pedagogía o ciencias de la educación, salvo el artículo 20 que reza:

El profesor que supere los dos años de servicio en su condición de interino sustituto, con una jornada de al menos un cuarto de tiempo, deberá aprobar el curso de Didáctica universitaria de la Facultad de Educación, en caso de que se requieran sus servicios por un plazo mayor (UCR, 2008, p. 5).

Al igual que la UCR, algunos otros centros universitarios estatales y privados solicitan como requisito para el ejercicio de la docencia uno o varios cursos de didáctica, evaluación o

pedagogía, y debe señalarse justamente, que las posibilidades de profesionalizarse en docencia universitaria en Costa Rica distan de hace apenas algunos años atrás, así que tales titulaciones no son exhibidas por el grueso de personas docentes universitarias.

A manera de sumario, en docencia universitaria, aunque la profesionalización docente no es un requisito definitorio para el nombramiento de profesores y profesoras en las universidades, tanto estatales como privadas, la posición y estatus social de una persona docente universitaria debe descansar obligadamente en otros aspectos distintos para mantener y plasmar su legitimidad, esta particularidad es de suma importancia para esta investigación sociológica, ya que pone a flote distintos procesos y dinámicas sociales que involucran la adopción de roles y el surgimiento de luchas por capital en determinados campos y tales condiciones demandan estudios en el marco de la interacción social y pedagógica.

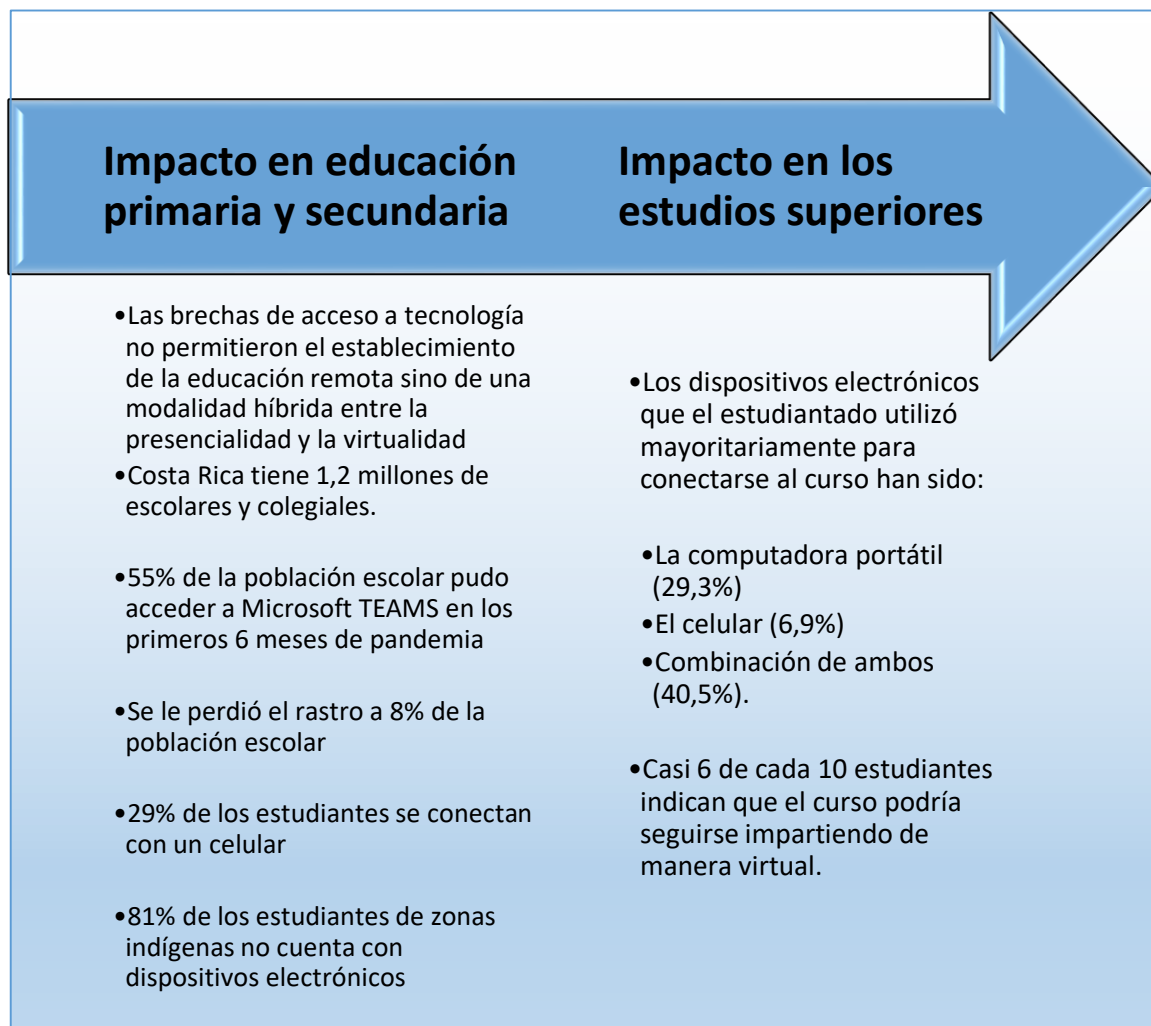
Continuando con el tema de la formación docente y su experiencia empírica y/o profesional titulada, la tendencia de los últimos años en torno a los vacíos formativos ha permitido una creciente oferta de especialización en el campo de las ciencias de la educación, tanto para docentes de preescolar, primaria y secundaria como para profesores y profesoras de estudios superiores, promoviendo el ejercicio de una docencia profesional, o al menos, titulaciones de aprovechamiento en cursos cortos en didáctica y/o evaluación. Estas capacitaciones ofrecen certificaciones, que se ven como soluciones, aunque sea parciales de formación en múltiples áreas, incluso de formación técnica.

Como se ha mencionado anteriormente, el rol de la persona docente ha pasado por distintos papeles y concepciones en los últimos años (López, 2002). Por un otro lado, se señalan los aspectos más doctrinales, filosóficos e ideales del ejercicio docente contenidos en los programas académicos de cursos básicos de pedagogía o bien estos constructos del ejercicio docente pueden identificarse también al revisar la misma Ley de Carrera Docente, sin embargo, debe tomarse solo como referencia, ya que esta regula el ejercicio de la educación preescolar, primaria y secundaria.

Por otro lado, son varios los análisis en la academia que argumentan la identificación de una crisis de sentido en la docencia (Giacobbe y Merino, 2015), señalando contradicciones sobre el papel o rol social que tiene el docente en un mundo globalizado con gran inclinación al desarrollo tecnológico, donde la instrucción, la enseñanza y el autoaprendizaje se encuentran a un clic, evidenciando que el ejercicio docente requiere de nuevos marcos interpretativos de su interacción. Véase por ejemplo las adaptaciones educativas (virtuales/sincrónicas) implementadas por la pandemia de COVID-19 cuya explicación se desarrollará más adelante.

Una síntesis del impacto de estas medidas de confinamiento y domiciliación escolar originados por la pandemia por Córdid-19 se presenta en la siguiente figura:

Figura 3: Impacto del confinamiento social por la pandemia por C6vid-19 en la educaci6n



Fuente: elaboraci6n propia basado en Castro (2020) y Kikut (2020)

Las condiciones de mayor uso y autonomfa de los medios tecnol6gicos descritos en la figura 3 representan el contexto y car6cter de las interacciones pedag6gicas en los 6ltimos ciclos lectivos. El octavo Informe del Estado de la Educaci6n muestra c6mo, si bien la educaci6n diversificada tuvo mayor capacidad adaptativa ante la pandemia, esta adaptaci6n no cambia las dificultades arrastradas desde a6os anteriores y m6s bien irrumpe en el tema de la salud mental de los estudiantes (Programa Estado de la Educaci6n, 2021, p. 49).

1.3.5 Contextualización institucional de la Universidad Santa Lucía

La Universidad Santa Lucía es una entidad educativa privada, fundada el 25 de marzo de 1996 en San José a partir de la sesión 296-96 de CONESUP y la personería jurídica ligada a su inscripción tiene por nombre Fundación para el Desarrollo Social. La misma se encuentra legalmente vigente a la fecha. Sus fundadores son el Licenciado Carlos Saborío Elizondo, la Máster Ligia Meneses Sanabria, la Máster Estrella Madrigal Jiménez y la Máster Virginia Sánchez Otárola. Desde sus inicios, la oferta académica de esta institución brindó opciones de carreras en el área de Ciencias Económicas y Sociales, Ciencias de la Salud y Ciencias Jurídicas en los niveles de bachillerato, licenciatura y maestría.

A finales del mismo año de su creación, la Universidad Santa Lucía inauguró dos sedes regionales, una ubicada en Alajuela y otra en la provincia de Cartago. Tres años después, en 1999 nació la Sede de Puntarenas y la Sede de San Carlos. Fue hasta el año 2007 que se logró la apertura de las sedes regionales en la provincia de Limón y un aula desconcentrada en Puriscal. (Universidad Santa Lucía, 2019)

Según los registros institucionales, la primera graduación se realizó el 27 de julio de 1998 en el Teatro Popular Melico Salazar, el dedicado fue el Dr. Herman Weinstok W. Ministro de Salud de aquel entonces y asistió también al acto el Secretario General de CONESUP, Licenciado Rufese Escoe y la MSc. Ligia Meneses Sanabria, que, desde la fundación de este centro universitario, ha ocupado el cargo de Rectora. Sin embargo, los registros del CONESUP señalan el otorgamiento de títulos ya desde el mismo año de fundación, se otorgaron 196 diplomas para 1996, 369 diplomas para el año 1997 y para 1998 se cifran 384 entregas (González y Rodríguez, 2008. p. 5).

La Sede de Alajuela de la Universidad Santa Lucía posee una división administrativa distinta a la Sede Central, como la mayoría de las sedes que, a pesar de ser administradas por entidades jurídicas diferentes en calidad de sociedades anónimas, todas laboran como brazos de la Fundación para el Desarrollo Social, teniendo incluso cierta variabilidad y autonomía en políticas de administración.

Según datos de la propia administración universitaria de la Sede de Alajuela, en la actualidad se cuenta con más de 25 años de trayectoria en la provincia y lugares aledaños, posee una población aproximada de 1500 estudiantes matriculados y más de 70 docentes de carreras como Derecho, Administración de Negocios con énfasis en Contaduría, énfasis en Recursos Humanos y énfasis en Mercadeo, además de las carreras de bachillerato y licenciatura en Enfermería, Ciencias de la Educación, entre otras (Universidad Santa Lucía, 2019).

En el caso de esta universidad, se utiliza un sistema de división de ciclos lectivos cuatrimestral y debido a la pandemia por Córdid-19, se implementó la utilización de la plataforma virtual Microsoft Teams, de la Suite de Office 365 como medio para impartir clases remotas o conocidas también como clases sincrónicas.

Figura 4: Antiguo edificio de la Universidad Santa Lucía, Sede de Alajuela



Fuente: Google imágenes

Como dato importante de mencionar, para el año 2017 se había logrado construir un edificio bastante moderno en la inmediaciones de Barrio San Luis de Alajuela (ver figura 4), pero circunstancias económicas ligadas al impacto del Covid-19 en los niveles de matrícula, la deserción de muchos estudiantes por desempleo ante el cierre de ciertos sectores de la economía nacional, entre otros factores, provocaron la pérdida del inmueble, lo que obligó a reubicar la sede universitaria alajuelense desde agosto del 2020 dentro de un famoso centro comercial conocido como City Mall, Alajuela. De este modo, la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela se ubica actualmente en el local 331A, entrada sur del City Mall, sector de Montserrat de Alajuela (ver figura 5).

Figura 5: Instalaciones de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela en City Mall



Fuente: Google imágenes

Entre la amplia variedad de estudiantes en las distintas carreras, se pueden encontrar personas mayoritariamente pertenecientes al sector laboral, con gran conocimiento teórico o práctico en ciertas materias o que ya laboran en su misma área de estudio y requieren cursar la carrera para profesionalizarse, muchos ya han sido instruidos en otros centros universitarios y han matriculado mediante procesos de convalidación. (Universidad Santa Lucía, 2019)

Para dar un ejemplo, existen estudiantes de enfermería que ya laboran para la Caja Costarricense del Seguro Social (CCSS) como asistentes de pacientes y que han sido formados a través de cursos de formación impartidos por entidades como el Centro de Desarrollo Estratégico e Información en Salud y Seguridad Social (CENDEISS) y por tales motivos exhiben gran dominio conceptual o procedimental de los temas vistos en clase. Ocurren situaciones similares en carreras como Derecho o Administración cuando ciertos estudiantes poseen experiencia laborando en juzgados, bufetes o empresas de gran trayectoria. (Osorio, 2021, conversación personal).

Por su parte, los docentes, titulados en sus ramas específicas e insertos de lleno en el plano laboral de su especialidad, asumen sus labores profesoras mediante la modalidad de contratación por servicios profesionales que incluyen solo impartir cursos. En la mayoría de los casos, son profesionales provenientes de áreas no relacionadas con la pedagogía o la educación. Todo este conjunto de actores, con sus conocimientos, experiencias, percepciones y expectativas, sus habilidades blandas y habilidades tecnológicas configuran sistemas de interacciones con intereses y roles muy diversos que se proyectan incluso en las aulas virtuales usadas en la actualidad como espacio universitario y concebidas en esta investigación como campos de juego para la autoridad pedagógica.

1.5 Alcances y limitaciones

1.5.1 Alcances

La presente investigación, persigue el propósito de estudiar los procesos en los que se construye la autoridad pedagógica en la docencia universitaria, logrando así solventar al menos en parte, algunos avances de la Sociología de la educación en temas que se adeudan, además de incursionar en metodologías novedosas.

Por otro lado, se espera poder recopilar criterios de docentes sobre sus mismas prácticas pedagógicas, ejercicio que no siempre se realiza desde la reflexión adecuada y también se pretende abordar la posición de los estudiantes frente a lo que les inspira o sugiere algún tipo de autoridad, en este caso pedagógica.

La naturaleza de los datos esperados se define como mixta por lo que la riqueza del contenido y del sentido en las respuestas de los informantes es medular para el desarrollo de este trabajo y la comprensión más profunda de los casos implicados.

1.5.2 Limitaciones

Dentro de las principales limitaciones o dificultades que emergen para la realización de ese estudio se puede identificar en primera instancia y de acuerdo con Barrantes (2016), que para toda investigación pueden existir “limitaciones personales y obstáculos socioculturales” (p. 50). En el primer grupo se puede centrar principalmente el tema del tiempo y el manejo de herramientas tecnológicas por parte de las personas entrevistadas pues la interacción cara a cara no será del todo posible debido a las medidas sanitarias adoptadas con motivo de la pandemia de C6vid-19, salvo algunas excepciones presenciales como docencia de campos cl6nicos dentro del Laboratorio de Enfermer6a que s6 requieren de asistencia presencial. De igual manera sucede con los informantes o entrevistados del estudio. En este sentido, se debe trabajar con las interacciones que se generan mediante los medios virtuales, por lo que la cobertura de la se6al, las calidades tecnol6gicas de la conexi6n y la misma pericia tecnol6gica de los participantes son amenazas latentes durante la aplicaci6n de los instrumentos de investigaci6n y durante la realizaci6n de las mismas clases.

En la segunda categor6a, de obst6culo socioculturales, podr6an aparecer subjetividades propias del personal de la instituci6n, alg6n tipo de estereotipos hacia la investigaci6n en este campo que se traduzcan m6s bien en falta de voluntad para participar en el estudio.

Otra de las limitaciones, no contempladas en el texto de Barrantes (2016), pero claramente amenazante durante el ejercicio de esta investigación es de carácter epidemiológico y tendrá vigencia en todo momento que se mantenga el incremento por casos Covid-19 y su comportamiento estadístico más favorable o más crítico, quedando en estado vulnerable cualquiera de los implicados en la investigación.

Por último, y más que limitación, puede asumirse a manera de reto, viene a ser la relación laboral que este servidor sostiene con la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, dicha condición demanda reforzar ejercicios de objetividad para obtener las respuestas más óptimas de los informantes y que los hallazgos sean los mejores para efectos del cumplimiento de objetivos, cumplir con el aporte a la Sociología y lograr la identificación de puntos de mejora para la misma Universidad Santa Lucía.

Capítulo II

2. Marco teórico

En esta sección se desarrollan los respectivos conceptos y teorías que respaldan las variables o categorías definidas para el presente estudio.

2.1 Definiendo la autoridad pedagógica

Para comprender el devenir de este concepto, se debe comenzar con el abordaje sociológico que estudia el contexto educativo, partiendo de una definición de autoridad y que va incorporando poco a poco otros conceptos adyacentes en su historia:

Desde la perspectiva social de Max Weber (2007, pp. 59-60), la autoridad se refiere a un tipo de poder en el cual los individuos gobernados aceptan obedecer a otro, debido a que otorgan legitimidad a sus mandatos. La autoridad surge en el reconocimiento, el cual, según Weber (pp. 65-72), puede estar motivado por la tradición, el carisma o la legalidad del ordenamiento establecido (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial. 2015, p.66).

Del párrafo anterior se identifica un primer cimiento conceptual que permite ubicar el surgimiento de los demás estudios posteriores según su relevancia y su orden histórico. Dentro de la Sociología de la educación recientemente se encuentra definido el concepto de autoridad pedagógica y este ha sido abordado por diferentes autores también. La mayoría, al comenzar a definir el concepto de autoridad pedagógica lo hace partiendo del pensamiento de Emile

Durkheim, ya que es uno de los primeros sociólogos que aborda el tema de la educación. Este sociólogo y pedagogo francés señalaba que “el maestro debe creer en el carácter sagrado de su función” (Tenti Fanfani, 1999, p. 84), con este postulado por cimiento compara al docente con la figura de un sacerdote que profesa una misión.

Su texto reza de la siguiente forma:

No es de fuera que el maestro puede obtener su autoridad; es de sí mismo; solo puede venirle de una fe interior. Es preciso que crea, no en sí mismo, sin duda, no en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su tarea y en la grandeza de su tarea. Lo que constituye la autoridad de que tan fácilmente se colorea la palabra del sacerdote, es la alta idea que tiene de su misión pues habla en nombre de un dios de quien se cree, de quien se siente más próximo que la multitud de los profanos. El maestro laico puede y debe tener algo de ese sentimiento. (Durkheim, 1974, p. 34-35, citado por Tenti Fanfani, 1999, p. 101).

Del texto anterior se puede interpretar que la autoridad descansa en la persona docente y sus cualidades, sin embargo, otros autores difieren de esta única vía. En ese mismo texto, Tenti Fanfani (1999) encuentra dos fuentes de autoridad pedagógica pero manifiesta que la fuente principal es conocida como “efecto de institución” (p.87). Las cualidades personales del maestro como conocimiento, personalidad, carisma, etc, son secundarias ante la consagración y nombramiento institucional. Al respecto señala:

Se es profesor y se tiene una autoridad garantizada en la medida en que se cuenta con todo el respaldo de un sistema que trasciende al actor. Es claro que cuando entra en

crisis o se debilita esa autoridad (entendida como prestigio, reconocimiento o valor social) de la escuela, el maestro puede verse obligado a ganarse el reconocimiento de los aprendices por sus propios medios” (Tenti Fanfani, 1999, p. 87-88).

Esta condición entendida como respaldo del sistema y señalada como la principal, pone de manifiesto que la institución educativa, en este caso, la universidad, representa una estructura capaz de posicionar a un individuo en la escalera de la autoridad pedagógica con solo designarlo como alguien competente para ejercer la docencia. Sin embargo, las cualidades personales tienen también un papel muy importante, véase al respecto:

De acuerdo a [*sic*] la personalidad del profesor, se organizará el clima afectivo de la clase, las disposiciones y actitudes hacia los pedidos de los alumnos, las posibilidades de escucha y comprensión de diferentes puntos de vista, las formas de establecer los encuadres de tareas, las maneras de comunicarse, la calidad de los intercambios en el diálogo (Milovich, 2011, p. 2).

Independientemente de la fuente principal, cabe señalar que la autoridad, representa “una condición necesaria del aprendizaje” (Milovich, 2011, p.1). Debe añadirse también el hecho de que varios autores, además de rebuscar el origen de la autoridad pedagógica, también perciben actualmente una serie de cambios en la forma de ejercer esta autoridad, también señalan importantes transformaciones en las instituciones sociales y hay quienes concluyen que el concepto de autoridad está en crisis (Tallone, 2010; Tenti Fanfani, 2010; Greco, 2007; y Zamora y Zerón, 2009).

En una de sus conclusiones, Pierella (2014) evoca a las referencias que hacen estudiantes en cuanto la generosidad de brindar conocimiento como un don ligado a la autoridad (p. 185), lo que significa que el solo acto de compartir los conocimientos con otros ya posiciona a ciertas personas dentro de este reconocimiento social de autoridad.

Cabe reflexionar entonces que la autoridad pedagógica es un concepto que, revisado de la Sociología clásica y otros enfoques recientes, puede ser institucional y también puede ser individual, no necesariamente excluyentes una de la otra. Por otro lado, el concepto weberiano de autoridad se enmarca en tres tipos ideales, conocidos como: tradicional, carismática y legal racional, también es entendida como todo acto que puede provocar la obediencia voluntaria. (Pierella, 2014. Pp. 46-50). Así, Weber tipifica la autoridad en tres categorías: la tradicional basada en lo sagrado de la tradición o costumbre; la autoridad carismática, referida a alguna cualidad o aptitud especial del individuo; y racional que se fundamenta en la legalidad de las ordenaciones instituidas (Tallone, 2011, p. 117).

Analizando a Weber, Giacobbe y Merino afirman que “la obediencia a este mandato se logra mediante la creencia en su legitimidad; esta se internaliza de modo tal que, incluso de manera no consciente, logra la “lealtad pasiva” de los subordinados” (p. 5). Un aspecto fundamental en la definición de autoridad y que se debe tomar en cuenta para que dicho concepto pueda ser diferenciado, lo señala la misma Hanna Arendt al fundamentar que “La

autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad” (Arendt, (1996, p. 135).

No debe confundirse la autoridad con el autoritarismo. Pierella (2014), señala al respecto que:

Muchas veces se la asimila (a la autoridad) a la noción de poder, otras tantas a la de dominación y en ocasiones a la de violencia. Se utiliza la palabra ‘autoridad’ para hablar de relaciones habilitantes, centradas en el respeto y la admiración, así como en aquellas situaciones en que imperan rasgos arbitrarios; se la asocia al temor y a la habilitación, a la autorización y al autoritarismo (p. 29).

Nótese entonces que, dependiendo de los rasgos referidos a la autoridad, deben pasar por un filtro inicial para no ser confundidos pues se trata de situaciones extremas del ejercicio del poder, por un lado, juega el reconocimiento y la admiración y por el otro la violencia y la dominación

...la relación autoritaria entre el que manda y el que obedece no se apoya en una razón común ni en el poder del primero; “lo que tienen en común es la **jerarquía misma**, cuya pertinencia y legitimidad reconocen ambos y en la que ambos ocupan un puesto predefinido y estable (Arendt, 1996, p. 103, citado por Giacobbe y Merino, 2015, p.4).

Así expuesta esta diferenciación conceptual, otros autores sostienen que se trata de una relación de confianza y respeto, o bien que se trata de relaciones similares a las que proyecta un padre, un amo, un jefe o un juez, también hay quienes como Greco (2007), sostienen que la autoridad la da el otro y no es algo propio, es decir que la autoridad es un acto de reconocimiento que brinda el otro a la persona y no que la persona desarrolle o deba sustentar por sí misma.

De esta forma, se percibe la tendencia en la literatura especializada a encontrar definiciones de autoridad pedagógica que podrían llegar a entenderse como estados puros o etiquetas dadas dentro de la relación social, cuando más bien parece ser que autoridad pedagógica es un concepto en constante construcción histórica dentro de la misma relación social estudiante-docente y por tanto con procesos marcados de construcción, mantenimiento, debilitamiento y pérdida. Llama también la atención la jerarquía de la relación citada por Arendt (negrita intencional) y el hecho de que se ostenten posiciones estables dentro de la relación, ya que esta condición generadora requiere de un abordaje teórico especializado que en este caso proporciona e mismo Pierre Bourdieu.

2.2 Hábitus y campo en el ejercicio de la autoridad pedagógica

La Sociología de la educación ha pasado por distintas etapas y enfoques que van desde el positivismo, el funcionalismo, el estructuralismo, el marxismo y las relaciones materiales de producción, la captación del sentido de la acción social, el interaccionismo, entre otros y cada uno de estos enfoques, ha nutrido la disciplina con personajes teóricos y metodólogos muy distintos que representan importantes aportes para entender la relación entre individuo y

sociedad, la forma de impera uno sobre el otro o la forma de coexistir, funcionar o discrepar. Por tales motivos, esta investigación propone la construcción de un estudio sociológicamente concebido dentro de un enfoque conciliador entre el estructuralismo y el interaccionismo simbólico, o en palabras de Ritzer (1993), de integración acción-estructura (Pp. 500-501), que pese a las limitaciones propias de cada teoría dimensionará un panorama de un concepto en pugna y a la vez en construcción. Así de esta forma, una posición jerárquica en una relación social condiciona las interacciones ya que proporciona incidencias entre la estructura y el individuo.

Así, de esta forma, surge la necesidad de abordar el objeto de estudio desde la comprensión de dos conceptos fundamentales para entender cómo pesa la estructura en el sujeto y cómo el sujeto también configura dicha estructura. Particularmente se hace especial énfasis a Pierre Bourdieu y las concepciones de hábitos, campo y capital desarrolladas en sus obras entre otros compendios teóricos complementarios.

Se debe tomar en cuenta ciertas condiciones en la utilización de la teoría bourdesiana. Para empezar, los conceptos de habitus, de campo y de capital no fueron generados desde discusiones circunscritas únicamente a la Sociología de la educación, sino que aluden más bien a generalidades culturales, Thorpe, Yuill, Hobbs, Todd, Tomley y Weeks (2020) sostienen que “el concepto de habitus procede de la escolástica medieval” (p. 76) y lo atribuyen a Santo Tomás de Aquino. También se le puede ubicar en Aristóteles y Husserl (Fernández González, 2003, p. 2). Bourdieu lo utilizó para estudiar las divisiones sociales en Francia de la década de 1960 y de esta forma señalar que “las personas de la misma clase compartían valores culturales

similares. Conocían y valoraban las mismas cosas, hablaban y vestían de la misma manera y tenían los mismos gustos en materia de arte, ocio y entretenimiento” (Thorpe et al, 2020, p. 77).

El habitus incluye las <<estructuras mentales o cognitivas >> mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Las personas están dotadas de una serie de esquemas internalizados por medio de los que perciben y evalúan. (...) Un hábitus se adquiere como resultado de una ocupación duradera de una posición dentro de un mundo social. (...) El habitus permite a las personas dar sentido al mundo social, pero la existencia de una multitud de habitus significa que el mundo social y sus estructuras no se imponen de modo uniforme sobre los actores”. (Ritzer, 1993, p. 502).

Se debe tomar en cuenta que el habitus no es estático, sino que se reproduce y evoluciona con el tiempo ya que interactúa el subconsciente del individuo con las estructuras sociales con las que ha tenido contacto y que además el reforzamiento del habitus, es decir, actuar según estas disposiciones, puede darse de manera individual pero también de forma colectiva (Thorpe et al, 2020, p. 77). Fernández González (2003) señala que “el habitus aparece así como un principio generador de determinadas prácticas, pero a su vez el resultado de la incorporación operada en nosotros de ciertos contenidos culturales, gracias a la permanencia prolongada en las posiciones que ocupamos en la estructura social” (p. 2).

En suma y recurriendo al mismo autor citado anteriormente, “1) El habitus genera prácticas de parte de los agentes sociales sin que estos sean conscientes de ello; 2) El habitus

permite reproducir contenidos determinados que habían sido previamente incorporados por los agentes y 3) El habitus incluye contenidos (disposiciones para la acción)” (Fernández González, 2003) p. 3). Dado que el habitus alude directamente a la estructura internalizada en el individuo, conviene estudiar también la configuración y concepción de estructura en Bourdieu.

2.2.1 Estructura estructuradora y estructura estructurada

Bourdieu (2007) afirma que las prácticas que realizan las personas vienen a ser “papeles teatrales, ejecuciones de partituras o aplicaciones de planes” (p. 85) dado que los objetos de conocimiento deben comprenderse como objetos construidos gracias a las disposiciones estructuradas y estructurantes que, para este autor, “se constituyen en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas” (p. 85). Así, aquellos condicionamientos que estén asociados a una clase particular de condiciones de existencia, producen habitus o, en otras palabras, son principios que generan y organizan las prácticas.

Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007, pp. 88-89)

Para Bourdieu, el hábitus es una estructura estructuradora ya que cumple la función de estructurar el mundo social, mientras que, a la vez, es una estructura estructurada ya que también ha sido estructurada por el mundo social (Ritzer, 1993, p. 502). De esta forma, es deducible que, al aplicar este concepto a la educación y particularmente a las prácticas generadoras de autoridad pedagógica, se hace necesario en primera instancia identificar a la estructura estructuradora de los agentes, es decir, tanto de la persona docente como de la persona estudiante, ya que ambas han desarrollado prácticas históricas que les permiten configurar su actuar, por ende, las razones por las cuales operan, albergan su hábitus.

Por otra parte, el concepto de campo aportado en ese entonces por Bourdieu es definido como:

El campo es la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él. Estas relaciones existen separadas de la conciencia y la voluntad colectiva. (...) El campo es como una arena de batalla y de hecho que existen varios campos y todos con su lógica que producen creencias en los actores. (...) El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico). Las posiciones de los diversos agentes dentro del campo dependen de la cantidad y peso relativo de capital que poseen. (Ritzer, 1993, p. 503-504).

Al tener en cuenta que docentes y estudiantes son agentes de interacción, estos no actúan en el vacío, sino que lo hacen a través de sus propias reglas del juego, es decir, que la acción

social educativa, en este caso requiere de una teoría de las prácticas pedagógicas que integre lo objetivo y lo subjetivo de la acción social y aquí es donde aparecen los enfoques de integración acción-estructura (Ritzer, 1993). Los esquemas de interacción que predisponen al sujeto, permiten y limitan la acción, son producidas y reproducidas por las mismas estructuras, son conocidos como campos en la teoría de Pierre Bourdieu o como configuraciones sociales en la obra de Norbert Elías (Tenti Fanfani, 1999, p. 119).

Es así que se van desarrollando dos de los conceptos básicos de Bourdieu: campo y habitus. Entendiendo el campo como la objetivación de las relaciones sociales y el habitus como la subjetivación de las estructuras. Aunque para entender más a fondo la obra de Bourdieu, deben tenerse en cuenta dos ideas principales: la lucha de clases y la historia.

Estas dos ideas son importantes porque con ellas Bourdieu explica cómo se estructuran los campos a través de una lucha interna de los agentes sociales para apropiarse del capital específico de cada campo y al mismo tiempo entender que dichas estructuras no son naturales, sino que son consecuencias de la historia de estas mismas luchas. (Colorado, 2002, p. 2).

No se puede dejar de lado otro de los conceptos fundamentales en Bourdieu y se trata de su definición y clasificación de capital. Fernández Fernández (2013) cita al mismo Bourdieu afirmando que el capital es “una fuerza dentro de un campo o energía de la física social (p. 35), lo que implica según este autor el uso de términos tomados de la economía sin que estos sean meramente económicos. Capital es todo aquello por lo que se lucha y se acumula. Así de esta

forma, el autor explica que en Bourdieu existen tantas formas de capital como campos, pero solo han señalado cuatro tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico, connotando el hecho de que cualquiera de los primeros tres podría ser también capital simbólico... (p. 35).

Lo anterior obliga a prestar especial atención a la configuración del campo y el *habitus* pues se afirma que el capital simbólico no es algo específico porque es poder reconocido y a la vez desconocido. Para Fernández Fernández (2013), es “reconocimiento institucionalizado o no, que reciben de quienes desarrollan el *habitus* adecuado para participar en el juego e ilusionarse con sus apuestas” (P. 36).

Debe anotarse también que, para Bourdieu el campo de producción cultural está constituido por lo artístico, lo literario y lo científico y que la madurez de un campo ocurre cuando el campo “es capaz de generar capital simbólico por sí mismo” (Fernández Fernández, 2013, p. 44), es decir, de generar su *nomos* (normas, hábitos y costumbres). Cabe entonces la pregunta por los procesos de adquisición de esas normas, de esos hábitos y esas costumbres propias del contexto universitario.

2.3 ¿Campos de acción en las interacciones educativas?

Es en este punto de desarrollo teórico que se enfrentará un primer señalamiento hacia el uso de la teoría bourdesiana como uno de los ejes explicativos de este tema de investigación, y es que el hecho de que los conceptos de Bourdieu como *habitus*, campo y capital, a pesar de

explicar la configuración del actuar de los agentes, no puede constituirse o equipararse a una teoría micro social que explique las interacciones cara a cara. Siendo el mismo Bourdieu un teórico considerado como conciliador de los enfoques micro y macro, para efectos de la presente investigación, es necesario complementar sus aportes con posturas teóricas más específicas del interaccionismo como lo es la construcción social.

Para empezar, el concepto de campo se aplica en ciertas condiciones ya predefinidas. Para que exista un campo, debe haber “un espacio de relaciones objetivas entre agentes e instituciones que compiten por un capital” (Flachsland, 2003, p. 50) y que, para analizarlo, se debe en primer lugar establecer la posición de un campo en relación con el poder, establecer la estructura objetiva y las instituciones y analizar los habitus de los agentes. La autora también cita a Néstor García Canclini, afirmando que el análisis sociológico debe interesarse por la dinámica interna de cada campo en vez de solo deducir el sentido particular de lucha en cada uno, “...el sociólogo indagará cómo los grupos que lo integran luchan por la apropiación el capital que cada campo genera” (p. 48).

Dada esta particularidad aplicativa de la teoría de los campos, conviene también apuntar algunas consideraciones señaladas por Bernard Lahire (2002 y 2004), quien, a través de una posición más bien crítica, demuestra ciertas contradicciones contenidas en los conceptos de Bourdieu y deviene más bien a una propuesta que se acerca a una Sociología psicológica con actores plurales y hábitus múltiples (Sánchez Criado, 2007). Este no es el abordaje propio de esta investigación, pero dicha postura crítica de Lahire se toma en cuenta porque también

advierte sobre malos usos de la teoría que muchos académicos hacen al desligar los conceptos de su contexto original. Vale la pena rescatar esta contraparte con el fin de comprender con mayor rigurosidad las implicaciones teóricas de Bourdieu, sabiendo también las limitaciones concomitantes.

Lahire (2002) expresa que existe una diferencia entre el campo histórico, es decir, el uso universal de los conceptos y la metáfora del campo de fuerzas, es decir, los usos más diversos de cualquier lucha de intereses (p. 8), ello debido a que no todas las luchas de fuerzas funcionan estrictamente como campos, ya que están por lo general asociadas a disputas de un capital más general, por ello el autor se decanta por conservar el carácter histórico del campo en vez de que se usen tales conceptos como consignas universales para explicar cualquier situación (p. 8).

Aunque esto pueda parecer sorprendente, la teoría de los campos, ligada al estudio de las luchas que se entablan entre los agentes que pertenecen a un mismo universo, o a las que se instauran entre agentes surgidos de campos diferenciados, no permite captar la naturaleza y la especificidad de las actividades que se llevan a cabo en los diferentes universos considerados. (Lahire, 2002, p. 9)

Si se adjunta a lo anterior la propia declaración de Pierre Bourdieu al respecto: “Las mencionadas nociones de habitus, campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que constituyen, no de manera aislada” (Bourdieu, 2005, p. 148), queda en evidencia la necesidad de incorporar otras perspectivas teóricas para el estudio de las

interacciones al interior de los campos ya que el mismo Bourdieu advierte la condición comprensiva para el uso de sus propios conceptos.

Con la apreciación anterior, quedan demarcados los límites de aplicación del concepto bourdesiano de campo, cuya función explicativa permite situar las relaciones pedagógicas en uno o incluso varios campos particulares para entender la razón de las luchas internas y sus reglas de juego entre agentes. Sin embargo, resta una aproximación teórica más orientada a la comprensión de lo simbólico, de las interacciones y de la construcción social de la autoridad pedagógica y los componentes que intervienen, lo cual viene a ser el desarrollo de la presente tesis.

Sentadas las bases del concepto cuya génesis viene desde Max Weber hasta Pierre Bourdieu, la autoridad pedagógica, sea en su forma de legitimación y de lucha dentro de un campo particular, elude inmediatamente a la posición de poder del docente ante el estudiante y sus formas de obediencia, reconocimiento y legitimidad. Si se considera, como lo hace Emilio Tenti Fanfani, que, “los tres principios estructuradores del oficio del maestro son el apostolado, el trabajo y la profesión” (Tenti Fanfani, 1999. p. 92), la crisis y lucha por la definición del puesto de la persona docente implica las luchas simbólicas y materiales, además de un “otro” que la reconozca. (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, 2015. p. 66). Dadas estas dos condiciones, el marco interpretativo de las interacciones educativas permite la identificación de los sentidos, los motivos y la naturaleza de las prácticas que permiten la generación de dicha autoridad pues con claridad se pueden separar luchas en torno a la disposición actitudinal de la

persona docente, al quehacer propio de la profesión docente y a los conocimientos que este transmite. El estudiante otorga autoridad y legitimidad a tales aspectos esperables dentro de la relación objetiva pero valorados simbólicamente a partir de la experiencia individual.

Así, de acuerdo con cada uno de ellos, en su rol como docentes o estudiantes cada agente va a originar pensamientos y modos de acción derivados de la posición que ocupa cada uno en el campo, ideando márgenes de maniobra que les permiten interactuar dentro del campo en múltiples disputas. Las y los docentes, por ejemplo, pueden profesionalizarse o no en ciencias de la educación o pedagogía, según el debate expuesto por Tenti Fanfani (1999) y Guerrero (2003), lo que les brindaría bienes de capital cultural, social y/o simbólico distintos a docentes que no lo están. Por otro lado, en el caso de las personas estudiantes, ya sea que ostenten éxito académico o no, sea que exhiban o no vocación o conocimiento previo, tales condiciones también configuran su rango de interacciones y la potestad de externar una valoración académica y/o social hacia sus docentes. Todos estos aspectos involucran conceptos como autoridad pedagógica, sometimiento voluntario, obediencia, pero también desafío a la autoridad, imposición, desacreditación, entre otros bienes de capital simbólico, habitus, campos de juego, mecanismos de coerción (institucionalizados o no), deslegitimación, entre otras dimensiones del campo intelectual, cultural, social y académico, luchas inscritas en un campo de juego por un título profesional.

A manera de recapitulación, desde el punto de vista del francés Pierre Bourdieu, la sociedad se mueve a través de campos con diferentes agentes y esos agentes juegan una posición

particular luchando por un capital específico, los compara con una arena de batalla. (Ritzer, 1993, p. 503). En el caso de la investigación propuesta, se pueden identificar como agentes a los protagonistas de las interacciones pedagógicas, es decir el binomio docente-estudiante. Estos agentes mantendrían una lucha por la conquista de un campo (o varios campos) pero para efectos de este estudio, tales luchas e intercambios se ubican dentro del campo académico o cultural y algunos componentes, como el rendimiento académico, la vocación, el desempeño didáctico docente o el reconocimiento mutuo a nivel social por proporcionar ejemplos se constituyen como una diversidad de bienes de capital en disputa sin que se consideren campos independientes.

Sin embargo, hablar de luchas y disputas, como señala Habermas, no siempre se trata de relaciones de poder, ya que deben distinguirse las pretensiones de validez de las pretensiones de poder (García y Puigvert, 2003, p. 266) como rasgos diferenciadores en el tipo de interacción dentro de los campos. Esta distinción es fundamental para esta investigación ya que las interacciones docente-estudiante en todos sus matices objetivos o emocionales pueden estar atravesadas por la necesidad de defender la verdad (pretensión de validez) o de imponer un interés personal (pretensión de poder).

Las conquistas de dicho/s campo/s, provocan estas luchas micro que tienen los diferentes agentes por acumular capital (social, cultural, simbólicos), de ahí entonces la necesidad de comprender los hábitos o formas objetivas y subjetivas para conquistar o accionar sobre los diferentes campos. Tales hábitos estarían representados por las prácticas generadoras de autoridad adoptadas por los docentes y las acciones de los estudiantes.

Se piensa la docencia como una ejercicio de poder específico, ciertamente circunscrito en el ámbito señalado, pero que también lo desborda y genera nuevas prácticas de poder, y de tal forma se tiene a individuos situados, que dentro de sus condiciones de posibilidad ofrecen resistencia a la constricción sobre los márgenes de autonomía individual, poniendo sobre la palestra el poder del que son objeto y el poder del son sujeto, en una relación dialéctica e histórica, como se ha sostenido hasta ahora (Chaverri, 2011, p.55)

2.3.1 Rendimiento académico en disputa

Cañedo y Figueroa (2013) sostienen que cada institución superior tiene su propio proyecto de formación para sus estudiantes, sin embargo, pueden señalarse de manera general dimensiones más específicas como la profesional, la actitudinal, valoral, física, cultural y social; y señala también que se pretende una preparación estudiantil como “personas íntegras, capaces de enfrentar, resolver o buscar solución a situaciones diversas que la sociedad les demande” (p. 3).

En una reciente videoconferencia, Acuña Beltrán (2019) sostuvo que la universidad pretende preparar a los estudiantes para que estos se enfrenten e ingresen a una comunidad de expertos, el planteamiento de esta investigadora y docente colombiana alude de inmediato al hecho de que la universidad tendrá necesariamente prácticas evaluativas para monitorear y dirigir el rendimiento académico de los estudiantes, de manera que se establezca un mecanismo

objetivo de legitimación de su saber, de su nivel, de sus habilidades y finalmente de su titulación como profesional.

Indudablemente, tales disposiciones asimétricas de los actores de las interacciones pedagógicas, ubica la categoría de rendimiento académico, habilidades y titulación como bienes en disputa dentro del campo cultural, (aunque también social y simbólico). Según Bourdieu y en palabras de Flachsland (2003) un campo posee “dos elementos: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación” (p. 49).

2.3.2 Desempeño laboral del docente

Algo similar ocurre si percibimos el desempeño didáctico docente como un espacio de lucha también ya que presenta características de un bien disputable dentro de un campo, se interjuega en un sistema de interacción estructurado, es decir, un espacio de conflictos y competición; tiene posiciones dominantes y subordinadas y cada uno de los agentes define su posición según la cantidad de capital que tenga (Flachsland, 2003, pp. 49-50).

Siguiendo a Cañedo y Figueroa (2013), de la persona docente se esperan una serie de condiciones para la construcción y desarrollo de su desempeño. Al ser condiciones esperadas, también son evaluadas y pueden generar conformidad o disconformidad en los demás agentes de las relaciones pedagógicas. Los ideales generales se resumen en la siguiente cita:

Entre los rasgos del profesor están usar estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje, monitorear, retroalimentar dicho proceso y adaptar lo que enseña a los ritmos y necesidades de los estudiantes, además de favorecer el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente, brindarles oportunidades para aprender fuera de la institución, y desarrollar en ellos una autoestima positiva (p.3).

Los autores sostienen también que la actividad conjunta entre profesor y estudiantes se constituye a través del discurso y las acciones, es decir; saberes que están en constante construcción y que corresponden a los contenidos que maneja el profesor y acciones que realiza el mismo profesor donde demuestra sus concepciones sobre enseñanza, aprendizaje y currículum, entre otros, así el profesor construye su práctica docente a través de la planeación, de la ejecución y de la evaluación (Cañedo y Figueroa, 2013, pp. 4-5).

De esta forma, queda claro que las prácticas docentes también representan una arena de juego llena de expectativas de carácter discursivo y de carácter pragmático ya que la valoración del desempeño didáctico docente por parte de sus estudiantes e incluso de otros colegas y/o de sus jefaturas a la postre implica la legitimación en cada uno de estos aspectos (planeación, ejecución, evaluación) y por ende luchas por capital y por su apropiación (Flachsland, 2003, p 49).

Otros intelectuales también han reflexionado sobre la praxis docente. Zambrano (2005, 2006 y 2013) por ejemplo, señala en sus textos y conferencias que el docente debe poseer tres

tipos de saberes: el disciplinar, el pedagógico y el académico. Define el saber disciplinar como el conocimiento que se produce en su campo de formación; el saber pedagógico viene a ser el conocimiento necesario para comunicar las reflexiones de su disciplina y finalmente delibera que el saber académico es el resultado de los dos anteriores donde se produce a través de la escritura, la reflexión misma del docente sobre su quehacer. (Zambrano, 2005, pp. 5-9).

En términos generales se deduce que un docente universitario debe manejar el saber propio de la disciplina, el conocimiento en pedagogía para poder transmitir lo que sabe y la capacidad de reflexionar, escribir y publicar sobre su praxis. En otras palabras, Zambrano indirectamente nos permite dimensionar de forma más detallada el capital cultural de la persona docente universitaria. Tales condiciones relacionadas a titulaciones profesionales, certificaciones pedagógicas, publicación de artículos o libros, etc. pueden cumplirse en porcentajes muy variados de docente a docente o de profesión a profesión, según la institución y la propia cultura académica de determinada región. Empero, cabe profundizar un poco más en el entendimiento de dichos conceptos pues son componentes esenciales para la construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica.

El saber pedagógico lo producen los pedagogos, allí se condensa el pensamiento pedagógico de una época y muestra las luchas por las finalidades educativas.

Este saber tiene la genialidad de narrar la realidad escolar, incluida la del profesor y la de los estudiantes y, haciéndolo, produce teoría pedagógica. El saber pedagógico produce conocimiento en lo dicho, la acción, el evento, el momento pedagógico. Este

saber es la disposición del profesor, del estudiante, de los actores; es la experiencia nombrada a través de momentos singulares. Desde esta perspectiva, el saber pedagógico no determina al sujeto, más bien este se narra en el sentido de su acción pedagógica. Se llega a ser pedagogo por la reflexión sobre la acción. (Zambrano, 2019, p. 6.)

El texto anterior permite desagregar la labor de la enseñanza. Cañedo y Figueroa (2013) argumentan que "...el profesor enseña, analiza e interpreta aspectos intelectuales y afectivos, propios y de los estudiantes, y en función de ello, realiza su práctica docente" (p. 2). Por ello los autores también manifiestan que la práctica docente incluye varias dimensiones como la política, la social, la institucional, la didáctica, una dimensión personal, interpersonal y valoral. (p. 2). En síntesis, es posible evidenciar que el ejercicio de la docencia en el ámbito universitario puede ser una acción cargada de múltiples aspectos de muy distinta índole pero que requiere necesariamente de alguien que enseñe, es decir, de alguien autorizado, habilitado y legitimado para llevar a cabo las acciones señaladas por Cañedo y Figueroa. Pese a que Bourdieu circunscribe la educación en el capital cultural, muchos de sus componentes van a ubicarse en otras esferas de acción, comenzando por el terreno de lo simbólico.

2.3.3 Reconocimiento social

Otro de los aspectos que intervienen en las relaciones pedagógicas docente-estudiante y que devienen necesariamente en el reconocimiento de la autoridad pedagógica es el tema del reconocimiento social concebido también como espacio de lucha. Al respecto Dubet, citado por Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015), afirma que los estudiantes presentan una

poliarquía de valores, que esperan tener un reconocimiento y no que se les discipline, sino que se les ayude a expandir su personalidad individual como sujetos (p. 67).

La afirmación anterior, cobra gran importancia para este estudio ya que redefine las posiciones objetivas de la persona docente y de sus estudiantes con respecto a la praxis educativa si se compara con el estilo de enseñanza en años anteriores. Esta asimetría del poder representa un cambio paradigmático en la concepción de las interacciones áulicas y sus formas de estudiarse. Así por ejemplo, el surgimiento gradual de nuevos roles para la persona docente ligados a la industrialización y globalización han reconfigurado el rol docente pasando de maestro apóstol a instructor (López. 2002), o a facilitador (a) y por ende ello repercute en las posiciones de poder dentro del aula, surgen así las percepciones de crisis de autoridad señaladas por varios autores como Tallone, (2010), Tenti Fanfani (1999 y 2010), Giacobbe y Merino (2015), Greco (2007) y Zamora y Zerón, (2009). Lo anterior refuerza el carácter de disputa e intercambio propios de un campo.

Se señala la siguiente frase como ejemplo del planteamiento anterior: "...la autoridad se ha evaporado, el maestro y el alumno se han convertido en dos iguales..." (Renault, 2004, citado por Zamora y Zerón, 2009. P. 172). Tal expresión, según reflexionan los autores, resume el desequilibrio de poder, las relaciones intergeneracionales, el derecho a la expresión y la percepción del adolescente como sujeto de derechos, lo que efectivamente configura las relaciones pedagógicas.

Si efectivamente, como lo afirma Pierella (2014), la autoridad es una cuestión de vínculos y de formas de interpretación de tales vínculos atravesados por el poder (p. 38), entonces la relación mínima entre dos personas necesita de reconocimiento, de confianza y de creencia para poder interpretar y legitimar dicha relación de poder. Con este argumento Pierella realiza una contraparte a la posición de Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, (2015) ya que no solamente es la persona docente quien se reconoce como autoridad, sino que también los estudiantes esperan reconocimiento y esto confirma que el reconocimiento social es un bien de capital disputado en un campo de lucha con sus respectivas reglas según lo ha planteado Bourdieu en su concepto de campo.

2.4 Carácter actual de las relaciones docente-estudiante

Al fundamentar las razones por las cuales ciertas relaciones docente-estudiante se puedan considerar o no como legítimas o exitosas, es necesario revisar cómo se configura la relación pedagógica entre docentes y estudiantes. Por tal motivo, a continuación, se detallarán algunas de las principales interacciones que intervienen en los procesos de enseñanza universitaria y la reconfiguración virtual de las relaciones pedagógicas ocasionada por lo que Inés Dussel (2020) ha denominado la “domiciliación de la escuela” (p. 3), aunque el concepto domiciliación, según afirma ella misma es tomado del filósofo Jacques Derrida.

La pandemia por Córdid-19, provocó que en marzo del 2020 se estableciera un confinamiento doméstico a manera de cuarentena que permitiera la desaceleración del brote epidemiológico al disminuir la interacción social presencial. Sin embargo, pese a los esfuerzos

realizados, la suspensión de trabajos, la clausura de centros educativos y cierre de lugares públicos, restricciones de circulación vehicular y definición de aforos, el incremento de casos Córdid y de hospitalizaciones relacionadas, han prolongado el período de restricciones sanitarias más de lo que se esperaba.

Así, las escuelas, colegios y universidades que en principio quedaron paralizadas tuvieron que adaptarse a nuevas formas de organización del trabajo académico y no solo adaptar, sino adoptar plataformas digitales que permitieran al menos espacios de conexiones sincrónicas para la continuación del currículum escolar. Las brechas tecnológicas rápidamente salieron a flote evidenciando las carencias en acceso y manejo de tecnologías y servicio de internet. Williamson, Enyon y Potter, citados por Dussel (2020) llamaron a este proceso de reorganización de la escuela y del aula “pedagogías pandémicas” (p. 6).

Es aquí donde se reconfiguran las relaciones pedagógicas en al menos cuatro aspectos reconocidos por Dussel (2020) como tensiones:

- Las desigualdades sociales en torno a la conectividad, espacios de trabajo y acompañamiento familiar
- La desaparición física del aula que genera una individualización del trabajo pedagógico, pero a la vez vigilado al estilo panóptico
- La falta de alteridad en la domesticación de la escuela
- La pérdida de los espacios de conversación

Estas tensiones de las pedagogías pandémicas reconfiguran los escenarios del aprendizaje en primaria y secundaria, sin embargo, la educación superior no escapa a ellas y más bien redefine ciertas luchas por capital en las relaciones pedagógicas sincrónicas. Dussel (2020) señala que, frente a la falta de alteridad de lo doméstico, las pesadas cargas de trabajo académico y las flexibilidades de las plataformas virtuales utilizadas, ocasiona que la atención se convierta en mercancía (p. 9), y que a su vez, nuevos agentes y contextos acompañarían el trabajo escolar pues “quedarse en el domicilio supuso también tener que exhibirse como seres domésticos” (p. 4).

La obligada adaptabilidad tecnológica tanto para docentes como para estudiantes, aunado a la domiciliación de la educación (Dussel, 2020) han reconfigurado el carácter de las relaciones pedagógica que en otrora se desarrollaban a nivel áulico como espacio único destinado al aprendizaje y la enseñanza.

Chaverri (2011) afirma que el ejercicio de la docencia es un ejercicio de poder (p. 55) así, de esta forma que los estudiantes siempre serán sujetos de poder también, aludiendo a Bourdieu y su concepto de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1979/1996 ; Flachsland, 2003), se apunta también a la idea bourdesiana de cultura arbitraria y la de acción de las generaciones mayores sobre las menores, no preparadas aún, según Durkheim (López, 2002).

Tales relaciones de poder generan siempre tensiones e intercambios, sin embargo, estas condiciones han reflejado en los últimos años un carácter cambiante de poder (Tenti Fanfani

1999) y de reconocimiento (Dubet, 2006). De esta forma, las relaciones pedagógicas en el ámbito universitario están compuestas por una serie de interacciones propias y a veces naturales del acto pedagógico, pero también de otras propias de la sociabilidad en tanto que son seres sociales quienes protagonizan, demarcan y simbolizan el acto educativo.

2.4.1 Interacciones formales

Para Corbetta (2007), las interacciones formales “...son aquellas que se producen entre los individuos dentro de instituciones y organizaciones, donde las funciones están preestablecidas y los tipos de vínculos están prefijados” (p. 320). Así pues, las interacciones formales estarán constituidas por los formalismos de inicio de la clase, los mecanismos de control de asistencia o entrega de deberes, direccionalidad de los actos educativos, entre otras en el sentido que Michelle de Foucault, citado por Martín Baró (1989) señalaba como paradigma jurídico de poder, es decir, que “El maestro es por tanto un adulto que recibe un poder sobre el alumno, por lo general niño o adolescente, mediante la obtención de un título legal y el nombramiento del cargo de profesor” (p. 102).

2.4.2 Interacciones informales

Se conoce como interacciones informales a aquellas que no están establecidas por reglas institucionalizadas y que,

En la mayoría de los casos las interacciones informales son el elemento central de la observación participante. Precisamente por su informalidad resulta tan difícil estudiarlos

y, además, su observación conlleva miles de casos diferentes sobre los que es imposible formular no ya reglas, sino incluso indicaciones de carácter general. (Corbetta, 2007, 321)

Se entiende para efectos del presente estudio aquellas interacciones que se distancian del protocolo de clase formal como por ejemplo comentarios personales, humor, anécdotas, etc. que por su naturaleza informal permiten la creación de espacio de sociabilidad dentro del plano áulico.

2.5 Acciones, percepciones y prácticas generadoras de autoridad

Para Pierella (2014), el concepto de autoridad pedagógica en la universidad se relaciona con la existencia de figuras de autoridad, con el saber y el saber enseñar, con el respeto mutuo y con cualidades como el compromiso, la vocación, pero también con la tradición y con el nivel de la carrera y la carrera misma. Su señalamiento de que las relaciones entre profesores y estudiantes son asimétricas permite dimensionar que la autoridad no puede ser un discurso único, sino que tiene muchas dimensiones y particularidades. Cabe señalar que la autora menciona la posibilidad de perder la autoridad cuando afirma:

Como lugar de reconocimiento, la autoridad es limitada, temporal y siempre implica el riesgo de perderla. La autoridad asume la fuerza y la fragilidad de todas las cosas que están asentadas en la creencia. Dar crédito, confiar, tales son las prácticas que la sostienen (Pierella, 2014, p. 38).

Para Pierella (2014) en ocasiones existen contradicciones entre el imaginario construido por los estudiantes sobre los profesores universitarios y el habitus del mismo, siendo que muchos asocian el respeto con la formalidad y la distancia, pero otros más bien tratan de disuadir o de negarse a tomar una posición asimétrica, (p. 74). Según la autora, a pesar de que estos actos profesoriales de proyectarse a sí mismos en posiciones horizontales con sus estudiantes, son usados por muchos docentes, ella misma parafrasea a Bourdieu señalando como la configuración del espacio y las condiciones simbólicas y materiales le otorgan autoridad a la persona docente, aunque esta la niegue.

Aunado a lo anterior, Pierella afirma que hay estudiantes que perciben autoridad de sus docentes tanto en la formalidad como en el acto de tratar de negarla, pues a menudo esta segunda práctica, los estudiantes la traducen como un ejercicio de reconocimiento hacia ellos mismos. Otro aspecto, que para algunos no es relevante, pero para otros sí, es la vestimenta del personal docente, ya que también proyecta también elementos de autoridad. A lo largo del capítulo segundo, Pierella (2014) se refiere a aspectos como la fama del docente, el tiempo de pertenencia a la institución que tiene el estudiante, o lo que llama la filiación institucional, la influencia de un igual, compañero o compañera que refuerce las percepciones sobre uno u otro docente, etc. (pp. 76-85).

Pero como se afirmó anteriormente, la autora también apunta al reconocimiento de la autoridad docente ligada a ciertos rasgos como el saber y el saber enseñar, en los casos en los

que los estudiantes entrevistados en su estudio manifestaban descontento hacia el docente, surgía también un descrédito hacia la institución por su forma de seleccionar a los docentes (Pierella, 2014, p. 86). La misma manera en que el docente ejerce los límites de jerarquía también es percibida por los estudiantes en términos de lejanía, miedo, confianza.

Es bien percibida una persona docente que manifiesta predisposición para enseñar, para organizar la clase y responder preguntas (p.104). Pero también existen docentes que por diversos motivos no son reconocidos como autoridad. “pese a que en algunas ocasiones los estudiantes afirman no reconocer simbólicamente a algunos profesores, no ubicarlos en un lugar de autoridad, eso no implica que el ritual propio de respeto desaparezca...” (Pierella, 2014, p. 105).

De lo anterior, puede derivarse que ciertamente, el efecto institución al que se refería Tenti Fanfani (1999, p. 87) tiene bastante peso debido a que impregna al docente de una investidura de autoridad que al momento que se socava alguna de las partes, el efecto puede repercutir en la otra. No obstante, la condición de respeto como condición de permanencia institucional, tiende a mantenerse, aunque, este tampoco está garantizado.

Si en este punto se establece relación con los planteamientos de Zambrano (2005, 2006 y 2013) sobre los saberes disciplinares, pedagógicos y académicos que debe manejar una persona docente universitaria, se añade la importancia de la práctica de planeación en Cañedo y Figueroa (2013), es decir, el ejercicio de planificar y evidenciar organización de la clase y se

combina esto con el ejercicio del carisma, abordado por Weber (1922), por Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015), Pierella, (2014) y Tenti Fanfani (1999), como elementos definitorios de autoridad, claramente la docencia universitaria posee procesos de reconocimiento y legitimidad que la definen y redefinen en esferas muy distintas de validación, pero que a la postre, representan un todo integral del oficio docente.

Pero no se debe olvidar que otra de las prácticas que está ligada directamente al tema de la autoridad es la evaluación, en todas sus formas, pero particularmente aquella que desde el plano simbólico se materializa como éxito o fracaso, como evidencia de aprendizaje y es el examen. Al respecto, Pierella (2014) afirma, citando a Vallejos, que el examen tiene una relación con el contrato social al certificar públicamente los saberes y que, por tanto:

... El poder de los profesores para tomar decisiones que inciden sobre las trayectorias académicas de los estudiantes se pone manifiesto aquí y revela el carácter asimétrico de la relación pedagógica. En este sentido, el examen – sobre todo la instancia oral- es interpretado por los estudiantes como un momento en el que el respeto recíproco tiende a debilitarse. La relación cara a cara con los profesores condicionaría el despliegue de juicios propensos, según muchos de los entrevistados, a las arbitrariedades (Pierella, 2014, p. 115).

Siguiendo a esta autora, las circunstancias en que los docentes ejercen sus prácticas evaluativas pueden condicionar entonces las percepciones de autoridad en sus estudiantes, pues se confrontan los saberes de ambos, se miden los niveles de respeto recíproco y se revela la

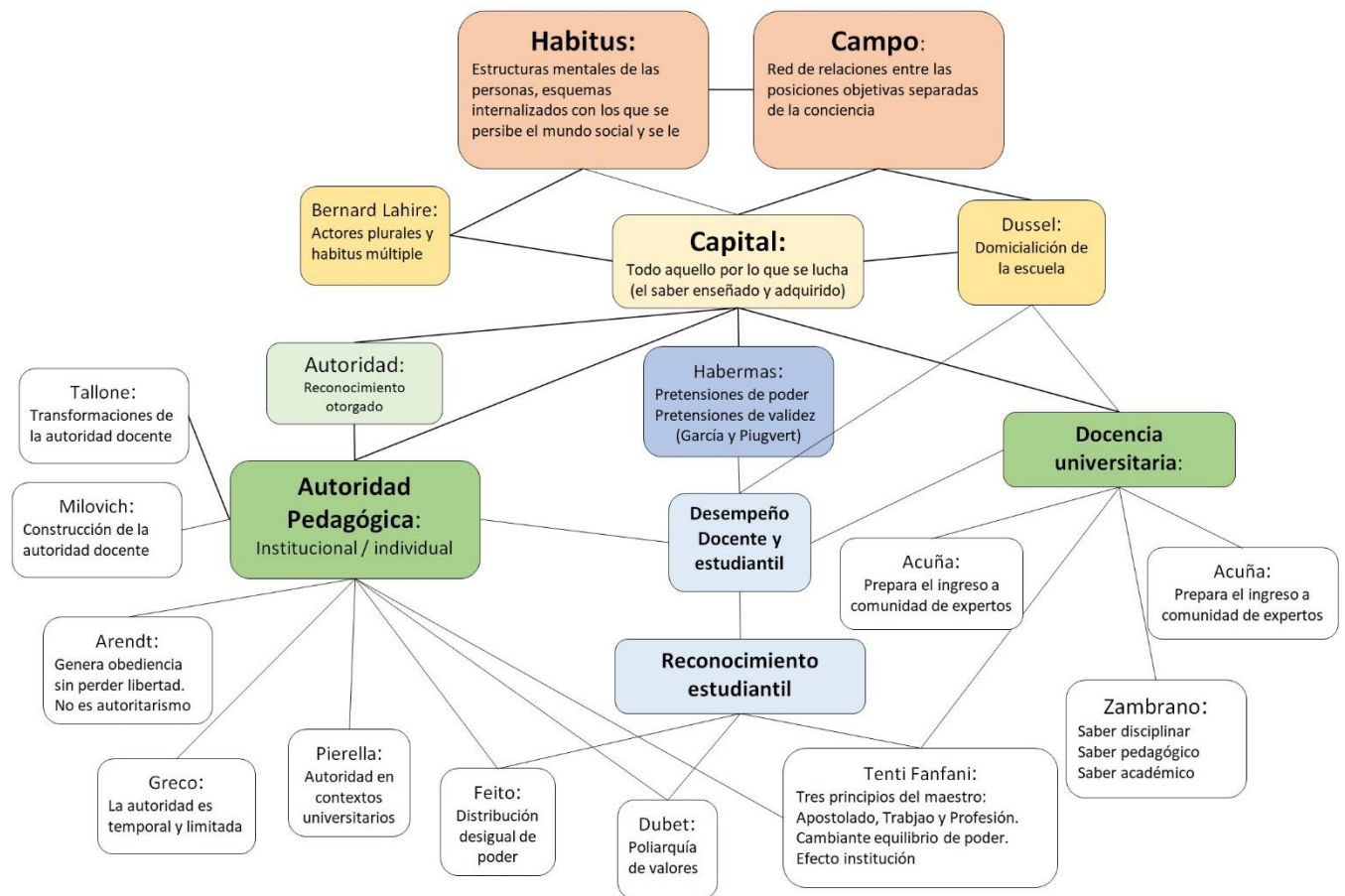
asimetría del acto evaluativo, sin dejar pasar el hecho de que tales prácticas definen la condición de éxito o fracaso académico.

A manera de cierre, las implicaciones teóricas de la autoridad pedagógica que se circunscriben en un campo de luchas por capital simbólico permiten la comprensión del sentido general de las luchas e intercambio, sin embargo, requiere aproximarse con una visión más amplia del mismo sentido o de los sentidos de tales luchas, en palabras de Flachsland (2003) refiriéndose a la teoría de campos de Bourdieu, "...la Sociología, en lugar de preguntarse por el individuo aislado o intentar explicar a la sociedad en su conjunto, debe dedicarse al estudio de los diferentes campos" (p. 9).

Tal ha sido el cometido propuesto en estas líneas a fin de dimensionar a la luz de la teoría existente esas condiciones de lucha e intercambios que coexisten dentro de un campo y que estructurados por el habitus logran permanecer aun ante las variaciones coyunturales que la educación enfrenta en la actualidad. Solo resta la pregunta por dichas variaciones, por dichos contextos educativos diferenciados, propios de la universidad y cómo abordarlos metodológicamente.

A continuación, se presenta un esquema que resume brevemente las interrelaciones teóricas utilizadas en la elaboración conceptual de esta investigación, la relevancia y posición de tales abordajes para su desarrollo y el concepto medular rescatado en cada autor.

Figura 6: Interrelaciones teóricas y conceptuales



Fuente: Elaboración propia

Como puede apreciarse, se parte de dos conceptos medulares que son habitus y campo, estos devienen en formas de capital que incluye la misma docencia y su desempeño, la autoridad pedagógica y el reconocimiento social entre los actores del proceso, de los cuyos conceptos intervinientes se presenta su debido desarrollo teórico. Dos abordajes teóricos son de tipo coyuntural, por tanto obligados, cobijan el resto de las vinculaciones y se trata de la domiciliación escolar en Dussei (2020) que rescata la comprensión de la naturaleza remota de

la educación. También la precaución en los usos teóricos de Bourdieu en Lahire (2004) a fin de evitar reduccionismos interaccionistas por la pluralización del habitus que pueda presentarse.

Capítulo III

3. Marco metodológico

En esta sección se desarrollarán los principales aspectos operativos sobre el abordaje, el método, el diseño de los instrumentos y la recolección de los datos necesarios para este análisis.

3.1 Paradigma

La actividad científica ha pasado por distintas etapas a lo largo de la historia que han permitido la diferenciación, no solo de disciplinas, sino de abordajes especializados dentro de ellas según el campo y el objeto de estudio. Esto permite la identificación de tendencias teóricas y procedimentales que organizan la actividad científica, dichas tendencias son conocidas como paradigmas. Así, se entiende el concepto de paradigma, según Dobles, Zúñiga y García (1996), citados por Barrantes (2016) como:

...una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metodológicos. El paradigma incluye un cuerpo implícito de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas las cuales permiten la selección, evaluación y crítica; es la fuente de los métodos, problemas y normas de solución aceptadas por cualquier comunidad científica (p. 74).

De la definición anterior se desprende que un paradigma es un conjunto de supuestos de interpretación válidos dentro de una u otra disciplina. Basado en este fundamento, la presente investigación se enmarca dentro del paradigma conocido con el nombre de naturalista-humanista o interpretativo, debido a que se caracteriza por desarrollar un interés centrado en “el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Barrantes, 2016, p.

82). Por lo tanto, el fin último del presente estudio es estudiar, comprender e interpretar la realidad a través de los significados y las percepciones.

Para la realización de esta investigación, debe señalarse también que se ubica dentro de la corriente epistemológica del constructivismo y por ello se entiende que, el conocimiento es construido por un sujeto o por grupos de sujetos a través de diversos mecanismos o estrategias, por lo tanto, “las interacciones establecidas con otros sujetos, además del contexto y la posición en que se desarrollan dichas interacciones permiten construir los objetos de conocimiento” (Barrantes, 2016, p. 19).

En el campo de la Sociología, los abordajes macro sociales y los micro sociales han estado caracterizados por lo que Ritzer (1993) señala como los tres principales paradigmas. Estos son representados por tradiciones investigativas muy bien marcadas, por ejemplo, el paradigma de los hechos sociales donde las grandes estructuras e instituciones pesan en las acciones de los individuos, mientras que en el paradigma de la definición social son los actores quienes definen modelos de construcción de la realidad social y la acción. Un tercer paradigma es el de la conducta social donde se analiza la conducta individual y los elementos reforzadores y penalizadores que la influyen (Ritzer, 1993, p. 13).

Tomando en cuenta las definiciones anteriores, la construcción de la base paradigmática de esta investigación se ubica en enfoques más recientes y por tanto no podría encasillarse únicamente en explicaciones sociológicas que privilegien la estructura o la acción social

únicamente según los debates clásicos, requiere por tanto de teorías conciliadoras entre estructura y acción. Así que, surge la necesidad de fundamentarse en autores que presenten dicha tendencia. Se pueden identificar a al británico Anthony Giddens, pero sobre todo a un destacado francés llamado Pierre Bourdieu como referente teórico de gran utilidad para estos efectos.

Debido a que la metodología se sustenta en el paradigma, en la teoría general y en la teoría sustantiva del cual se derivan los objetivos y las estrategias (Sautu, 2005), debe existir una congruencia operativa entre todas las partes. Además de este sustento, es necesaria también una definición del tipo y naturaleza del dato con sus respectivas estrategias de aproximación. Sautú (2005) define para estudios cuantitativos el uso de variables e indicadores para la construcción de la base empírica y una discusión sobre el tipo de datos y la naturaleza de los mismos además de guías no estructuradas y semiestructuradas para diseños cualitativos. (Sautu, 2005, p.11). Por tal motivo, esta investigación seguirá dichas recomendaciones.

Pero volviendo a la naturaleza de las teorías elaboradas por estos sociólogos conciliadores del binomio estructura/acción, Sautu (2005) señala que: “Ambos autores, tanto Giddens como Bourdieu, requieren la formulación de objetivos de investigación planteados a nivel microsocial en los cuales la estructura está “emboched” en las prácticas sociales” (p. 83).

Entiéndase por la palabra “emboched” su significación en español de “cubierto” o “encubierto”; en otras palabras, con este argumento la autora sostiene que para dimensionar

investigaciones que utilizan a autores como Giddens y Bourdieu como referentes teóricos, debe tenerse en cuenta que la estructura está encubierta en las prácticas sociales.

De acuerdo con los planteamientos de esta investigación y siguiendo a Sautú (2005, pp.10-11) se propone estudiar los procesos de construcción y mantenimiento (paradigma naturalista-humanista o interpretativo) concebidos dentro de campos de acción bourdesianos (teoría general) que intervienen con la concepción y ejercicio de autoridad pedagógica (teoría sustantiva) en un centro universitario privado de Alajuela y durante el segundo ciclo lectivo del 2021 (definición espacio temporal).

De esta forma, se busca la identificación de reglas, posiciones y relaciones de pugna por capital simbólico y ello requiere de una robusta caracterización del contexto espacio temporal en que se desarrollan los procesos educativos en la Universidad Santa Lucía, sede Alajuela, es decir, la estructura institucionalizada. Por otro lado, se abordarán puntos de vista, percepciones de los actores a manera de construcción de la realidad social. De manera complementaria se comparará información derivada de las hojas de evaluación docente que documenta comentarios y percepciones elaboradas por los estudiantes sobre el desempeño didáctico docente.

En otras palabras, se busca el estudio de estructuras encubiertas en las acciones de los individuos ya que se pretende caracterizar las principales prácticas generadoras de autoridad adoptadas por las personas docentes. La propuesta alude a describir lo que docentes y

estudiantes perciben como autoridad y cómo la llevan a la praxis, a la construcción a su mantenimiento en acciones o conductas.

3.2 Enfoque

Como sostiene Barrantes (2016), ya que el método se entiende “como el raciocinio aceptado para admitir o rechazar un hecho como verdadero; y técnica como instrumento para la recolección, tabulación e interpretación de datos” (p. 90), es necesario definir el camino que permita la validez del método a seguir pues las concepciones de comprobación de la realidad se componen de información variada de tipo cualitativo y cuantitativo. La preferencia o priorización de cierta naturaleza de datos para concebir tal realidad es lo que se conoce como el enfoque y en la historia de la ciencia el debate por lo cuantitativo o lo cualitativo ha llegado también al establecimiento de una corriente de académicos que optan por proponer un enfoque mixto (Barrantes, 2016, pp. 90-99).

Este trabajo, se decanta por dicho enfoque, ya que busca la recopilación del sentido que tienen las relaciones a través de abordajes multimetódicos, debido a la complejidad de la realidad social. Según Hernández-Sampieri y Mendoza, (2018, p.6 26), los métodos mixtos pueden clasificarse según su ejecución en dos categorías:

- Concurrentes: los datos cualitativos y cuantitativos se recopilan y analizan de manera simultánea. No hay secuencia.
- Secuenciales: Se recopila y analiza uno de los enfoques primero y luego se procede con el otro (CUAL-CUAN o CUAN-CUAL)

De manera más específica, esta investigación se clasifica dentro de un enfoque denominado secuencial CUAL-cuan por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista, (2014, p. 535 y Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 613). Estos autores señalan estos nombres usando de manera combinada mayúscula-minúscula para acentuar no solo el orden de ejecución, sino también la prioridad analítica del énfasis según sea cualitativo o cuantitativo. El enfoque escogido resulta uno de los más pertinentes debido a que se triangula lo cualitativo con lo cuantitativo, pero existiendo preponderancia cualitativa.

En otras palabras, por un lado, se indagarán percepciones fenomenológicas y experiencias de ciertos individuos y por otro lado se realizarán conteos y mediciones cuantitativas como estrategia complementaria de comprensión del contexto. En este caso, las relaciones pedagógicas entre docentes y estudiantes se abordarán en primera instancia como fenómenos propios de cada grupo y de sus integrantes, es decir, docente y estudiantes, luego, dentro de cada grupo se procederá con estudios que cuantifiquen variables específicas que permitan complementar la comprensión del objeto de estudio.

3.3 Alcance de la investigación

El tema será desarrollado desde el alcance de investigación conocido como descriptivo y explicativo (Hernández et al, 2014, p. 90) dada su condición de investigación no experimental. Sin embargo, varios autores recientemente han propuesto una tipología específica para los estudios mixtos. Según el orden de implementación o ejecución, expuesto por Hernández –

Sampieri y Mendoza (2018, p. 626), esta investigación manifiesta un carácter de ejecución secuencial ya que “en los diseños secuenciales, los datos recolectados y analizados en una fase del estudio (CUAN o CUAL) se utilizan para informar a la otra fase o desarrollarla” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 627).

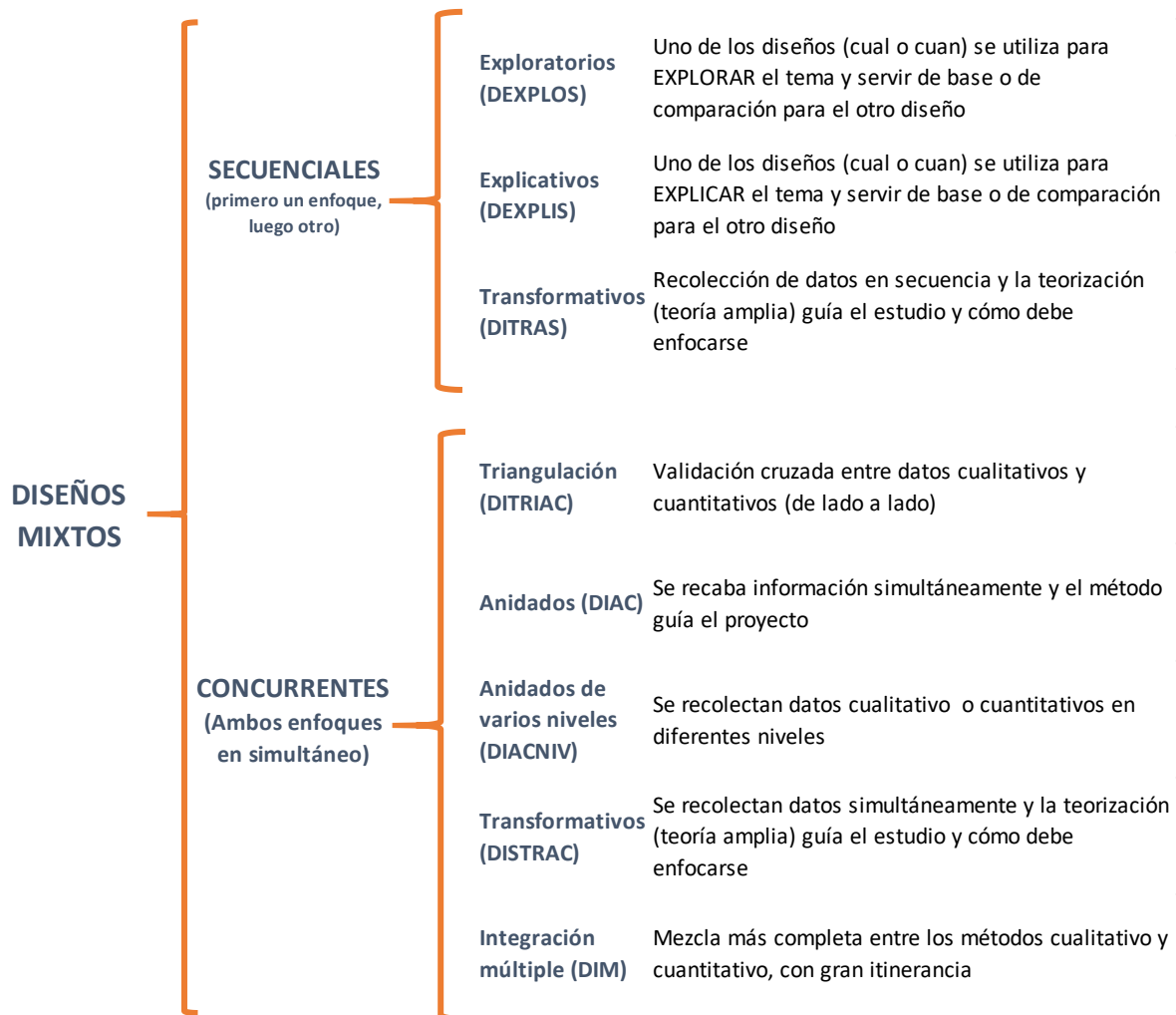
Por otro lado, en cuanto a la tipología según el propósito de los datos, esta investigación pretende un grado considerable de combinación entre los enfoques cualitativos y cuantitativos, entremezclándose para lograr la comprensión, por lo que esta condición permite clasificarla como estudio mixto, según se mencionó anteriormente (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 628). Empero, siguiendo una clasificación más específica, el diseño mixto no solo implica la prioridad y orden del enfoque, sino también el propósito y lo que se hará con los datos. Véase la tipología específica de estudios mixtos en la figura 7.

La presente investigación corresponde al denominado por los mismos autores como DITRAS (Diseño Transformativo Secuencial) ya que combina ambos enfoques, pero tiene como norte el abordaje teórico del habitus, del campo y del capital simbólico de Pierre Bourdieu y esta condición permite un énfasis especial en la búsqueda y abordaje de los fenómenos por estudiar, véase su definición:

La prioridad y fase inicial puede ser la cuantitativa o cualitativa, o bien otorgarles a ambas la misma importancia y comenzar por alguna de ellas. Los resultados de las etapas cuantitativa y cualitativa son integrados durante la interpretación. Lo que lo diferencia

de los diseños secuenciales previos es que una perspectiva teórica amplia (teorización) guía el estudio... (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, pp. 637).

Figura 7: Clasificación de los diseños mixtos



Fuente: Elaboración propia basado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, pp. 626-647

Las exigencias objetivas de este tipo de abordajes deben desarrollarse con metodologías que permitan realizar una inmersión muy discreta en el campo durante la fase cualitativa y poder captar una dimensión inicial de la constitución de campos, de prácticas envueltas en hábitos y de percepciones de diversos actores en posiciones sociales muy distintas. La fase cuantitativa busca reforzar tendencias, valoraciones y opiniones de manera más estandarizada al interior de los grupos.

3.4 Sujetos y fuentes de información

3.4.1 Sujetos de investigación

a) Población y muestra

La población que abarca el universo de este trabajo corresponde a cerca de 1500 estudiantes universitarios y alrededor de 70 docentes, sin embargo, dado el tamaño de la población y el tipo de estudio requerido, se utilizó una muestra de tipo no probabilístico. En estas muestras, “la elección de las unidades no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características de la investigación” (Hernández, Méndez y Mendoza, 2017, p. 131). Se utilizó un muestreo por conveniencia (Trejos y Moya, 2004) ya que dependía de la participación voluntaria de grupos completos tomando en cuenta a la persona docente y a sus estudiantes, sin embargo, se definió una cuota mínima de participación de al menos un grupo de la carrera de Enfermería, uno de la carrera de Derecho y uno de la carreras de Administración de Negocios (sin importar el énfasis) debido a que son las tres principales carreras impartidas en la universidad, tomando como criterio el tamaño de matrícula y representan de alguna forma una variabilidad interesante a comparar.

Los contextos y dinámicas de las carreras escogidas son muy distintos entre ellos, por lo que acordó realizar una entrevista inicial a las personas coordinadoras de cada carrera con el fin de captar dichos contextos. Las personas coordinadoras de carrera tienen la función de organizar al personal docente y atender a los estudiantes, por lo que esta posición central les permite tener claridad sobre lo que acontece con los docentes de la carrera, así como de los estudiantes. Al ser tres carreras escogidas, se trata de tres personas específicas que cumplen con el rol de ser informantes clave.

De la información recabada en estas primeras conversaciones y entrevistas se procedió con la escogencia al menos dos grupos por carrera, lo que estimó un mínimo de 3 a 6 docentes y sus respectivos grupos de estudiantes si se contaba con buena dosis de éxito, los grupos oscilan entre los 5 y los 20 estudiantes de los niveles de bachillerato y/o licenciatura.

De esta forma, las muestras iniciales debían estar compuestas por:

- 3 Coordinadores de Carrera (Enfermería, Derecho y Administración)
- 4 a 6 Docentes de diferentes cursos y carreras (esperable 2 de cada carrera sugeridos por las personas Coordinadoras)
- 4 a 6 grupos (de 5 a 20 estudiantes) (grupos de clase correspondientes a los docentes seleccionados)

Las muestras señaladas corresponden al tamaño mínimo muestral recomendado por Creswell (2013b) citado por Hernández et al (2014, p. 385) para la realización de estudios de

casos, entendiendo cada docente y su grupo de estudiantes como un caso. Las muestras no probabilísticas "tienen poco valor en términos de estimación ya que no es posible a partir de ellas calcular el error de estimación de parámetros. Sin embargo, muchas veces resultan de utilidad en términos de inversión por parte del investigador en el tema" (Padua, 1979/2018. Sección 8), dado que existe muy poca investigación al respecto.

Cabe resaltar también que, dado que la muestra de grupos no es probabilística, los estudios cuantitativos que se apliquen al interior de cada grupo sí pretenden ser estadísticamente representativos pues en término concretos, se censó cada grupo participante dado su tamaño reducido de integrantes. A manera de guía, desde el inicio del proceso se indagó información contenida en las Hojas de Evaluación Docente, tanto actuales como de períodos anteriores, logrando así el seguimiento de ciertas categorías valorativas que sus estudiantes han señalado a lo largo del tiempo.

3.4.2 Fuentes de información

3.4.2.1 Primarias

Las fuentes primarias son aquellas que proporcionan información de primera mano (Hernández et al, 2014, p. 61; y Vargas y Ulate, 2013, p. 62). Para esta investigación tales fuentes son libros, artículos de publicaciones periódicas, documentos institucionales como la evaluación docente y grabaciones de clases, además de testimonios de informantes clave y desde luego que, como sujetos de investigación, se definen a docentes y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, sede Alajuela, de distintas carreras durante el segundo ciclo del año 2021.

3.4.2.2 Secundarias

Para Vargas y Ulate (2013), las fuentes secundarias abarcan comentarios de libros, tesis, disertaciones, índices y resúmenes (p. 62), las cuales también han incorporado tanto en el desarrollo de la perspectiva teórica como en la elaboración de una discusión más analítica de los hallazgos. Tales fuentes representan también el sustento del presente trabajo.

3.4.3 Consideraciones éticas

El principal reto de esta investigación es de tipo epistemológico pues se requiere captar el sentido de las relaciones pedagógicas en el contexto de la teoría de los campos de Bourdieu, enfatizando además de las disputas internas, el proceso de construcción de la autoridad pedagógica y la trayectoria que esta mantiene en el tiempo. Esto requirió de entrevistas a docentes y estudiantes, observaciones de clase y revisión de documentos confidenciales para la institución.

De esta forma, la discreción y secreto profesional constituyen un pilar fundamental pues se debe proceder con revisiones documentales que se consideran de gran confidencialidad. El estudio de las hojas de evaluación en bases de datos tendrá un proceso de anonimización para la etapa de análisis proporcionando un nombre ficticio a cada docente participante, lo cual garantiza la privacidad de los datos para los efectos de análisis. En el caso de las y los docentes

y estudiantes entrevistados, también se procede a nombrarlos de manera anónima aun si manifiestan no tener problema de ser reconocidos (ver [Anexo N° 1](#): Consentimiento informado).

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Antes de proceder con la explicación de las técnicas utilizadas, se expondrá de manera concisa el método a seguir para la obtención de la información. En primera instancia, para esta investigación se consideró necesario partir de una base sólida que permitiera la identificación de posibles o sugerentes campos, de prácticas y de percepciones relacionadas con la autoridad pedagógica. La Universidad Santa Lucía dispone en cada ciclo lectivo de un instrumento que recopila criterios de los estudiantes hacia sus profesores llamado Hojas de Evaluación Docente. Los resultados de estas hojas fueron un punto de partida para identificar temas, tensiones, inconformidades o conformidades mediante exploración de los datos. La información emergente permitió ir dimensionando acercamientos a los campos de acción en perspectiva bourdesiana con el fin de caracterizarlos.

Debido a que estas hojas de evaluación que realizan los estudiantes sobre sus profesores presentan ciertas limitaciones epistemológicas (Zamora, 2021, pp.6 y 7) ya que han sido dimensionadas desde un marco teórico ajeno a los propósitos sociológicos de este estudio, ciertas preguntas sí ha resultado muy rescatables y orientadoras. Por otro lado, también fue necesario profundizar en el contexto más cualitativo de las carreras y las interacciones entre docentes y estudiantes, por este motivo y porque se propuso entrevistar a las personas

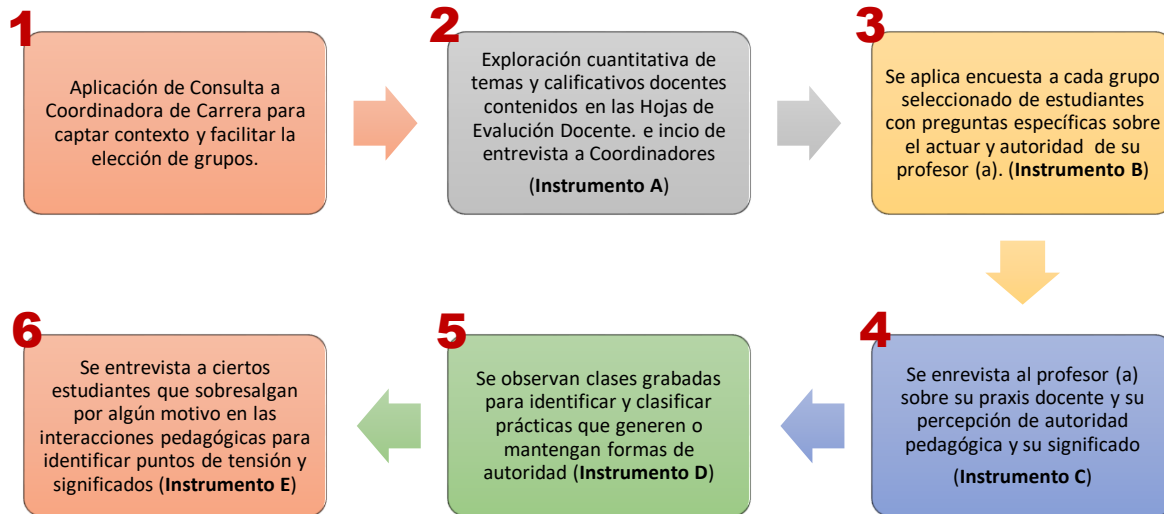
Coordinadoras de Carrera como informantes clave dada su visión general y su tiempo de laborar en el puesto. Se aprovechó tal acercamiento para obtener sugerencia de parte de ellos mismos para escoger los grupos de clase (y su respectivo docente) con quienes se trabajó.

Los grupos escogidos fueron encuestados para determinar la valoración del docente según los estudiantes y posteriormente fue entrevistado el o la docente a cargo del grupo con el fin de obtener su percepción de autoridad pedagógica y registrar las prácticas docentes más comunes que ellos mismos refieren de su propia praxis profesoral, logrando así la identificación de las prácticas que componen su hábitus.

Por otra parte, se procedió también con la observación de clases remotas grabadas en video para establecer y corroborar la naturaleza de algunas de las principales interacciones pedagógicas en la modalidad remota, ello con el fin de caracterizar las relaciones docente-estudiante en contextos de educación remota.

Por último, siempre se planteó la posibilidad de entrevistar a ciertos estudiantes que por algún motivo especial sobresalieron durante las clases observadas, por ejemplo, alguna disconformidad específica, interacciones específicas con el docente, liderazgos sobresalientes, etc. Esto con el fin de captar los puntos de tensión y los capitales simbólicos intervinientes durante las interacciones, todo ello según la voluntad expresa de cada uno. En resumen, la siguiente figura esboza brevemente la estrategia metodológica elaborada para este estudio:

Figura 8: Estrategia de aplicación de instrumentos en campo



Nota: Aunque se presenta cierta secuencia en la aplicación de instrumentos, algunos de los procesos pueden abordarse en distinto orden, incluso de manera conjunta.

Fuente: Elaboración propia.

Las técnicas e instrumentos de recolección son los mecanismos diseñados para abordar distintas dimensiones del objeto de estudio. Dado que los objetos de estudio dentro de la fenomenología tienden a ser abstractos, la realidad cognoscible se basa en la experiencia del sujeto y cómo este percibe las significaciones (Barrantes, 2016, p. 23), se presenta a continuación una batería de instrumentos variados para registrar información de muy diversa índole pero que a su vez permite la integración general del fenómeno a investigar.

Se diseñaron instrumentos para aplicar a las personas Coordinadoras de Carrera, a docentes y a estudiantes como actores y actoras de las interacciones educativas y a su vez, se

construyó un instrumento para registrar y analizar las mismas interacciones educativas llevadas a cabo mediante la plataforma virtual de Microsoft Teams y almacenadas en formato de grabación de video. A continuación, se presenta una explicación técnica de cada elaboración. Cada uno de los instrumentos ha sido ensayado en una prueba piloto denominada <primera inmersión>.

Como resultado de la inmersión, el investigador debe identificar qué tipos de datos habrán de recolectarse, en qué casos o quiénes (muestra), cuándo (una aproximación de fechas) y dónde (lugares específicos), así como por cuánto tiempo (tentativamente) (Creswell y Creswell, 2018; Daymon, 2010), además de definir su papel. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018, p. 412).

En esta primera inmersión, recomendada por los metodólogos en los enfoques cualitativos o en fases cualitativas de los enfoques mixtos, se escogió un grupo de la carrera de Licenciatura en Derecho con su respectivo docente donde se pudieron elaborar las primeras líneas temáticas de las entrevistas semiestructuradas y el cuestionario. Los resultados iniciales se abordarán en la respectiva sección de análisis.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, se pretende aplicar entrevistas semiestructuradas a docentes, coordinadores de carrera y a estudiantes. Esta técnica brinda bastante flexibilidad de conversación sin perder una guía básica de temas o preguntas para abordar. Refiriéndose a la entrevista semiestructurada, Corbeta (2007), expresa: “En este caso el entrevistador dispone de un <guión>, con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los

diversos y modo de formular las preguntas” (p. 351-352). La definición y clasificación de la entrevista semiestructurada es mencionada también por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018, p. 449) con su respectivo ejemplo (p. 492), y anteriormente ya había sido publicado también por Hernández-Sampieri, Fernández y Baptista (2014, p. 403).

También se confeccionó un cuestionario con preguntas en su mayoría cerradas para ser aplicado al interior de cada grupo de clase escogido. Otras estrategias señaladas implican la exploración cualitativa de Hojas de Evaluación Docente archivadas por la universidad, observación de grabaciones de algunas clases registradas mediante la plataforma Microsoft Forms y proporcionadas por los mismos grupos participantes, para lo cual se construyó el respectivo instrumento.

3.5.1 Construcción de la guía de entrevista a Coordinadores (Instrumento A)

Las personas coordinadoras de carrera de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, son quienes se encargan de realizar nombramientos, movimientos de personal, evaluaciones y dar atención a asuntos varios entre docentes y estudiantes, su posición como agentes en el campo les permite tener panoramas muy amplios como informantes ya que algunos cuentan con muchos años de experiencia en el puesto.

El objetivo en el que se fundamenta esta técnica es el de identificar los principales campos de acción en las relaciones docente-estudiante vinculados con la concepción de

autoridad pedagógica, por lo que la categoría <campos de acción> dimensionada en subcategorías como: rendimiento académico, desempeño laboral y reconocimiento social, permitió la elaboración de 10 ítems o temas para desarrollar durante las entrevistas semiestructuradas donde cada informante aportó datos de gran importancia para la comprensión de los puntos de tensión, se identificaron situaciones que implicaron intercambios y luchas por capital simbólico así como el rol de los agentes en los campos de acción. Se recomienda consultar [Anexo N° 2](#) para acceder a la guía de entrevista completa conocida como Instrumento A.

3.5.2 Construcción del cuestionario para estudiantes (Instrumento B)

La necesidad de determinar las percepciones y motivaciones estudiantiles que fundamentan el reconocimiento de la autoridad pedagógica de los docentes, que es el tercer objetivo específico de esta investigación, requiere captar opiniones positivas y negativas del estudiante hacia el reconocimiento de autoridad, por lo que el eje de análisis teórico permitió que los mismos estudiantes identificaran aspectos como el estilo de autoridad (como los que proyecta un padre, un amo, un jefe o un juez según Greco, (2007) por poner un ejemplo, además de evaluar dimensiones proyectadas por la persona docente en cuanto a su disposición y vocación, o según lo apunta Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, (2015), el apostolado, el trabajo y la profesión.

Cabe señalar que este instrumento cuantitativo pretendía aplicarse después de la mitad del curso o una vez finalizado el mismo con el fin de monitorear una perspectiva global de

estudiantes hacia docentes pues ya han pasado por evaluaciones y demás experiencias de aprendizaje. Se aplicó mediante Microsoft Forms a la totalidad de estudiantes (siempre que fuera posible) de cada grupo participante. Los ítems diseñados para tales efectos pueden consultarse en el [Anexo N° 3](#).

3.5.3 Construcción de la guía de entrevista a docentes (Instrumento C)

Para el segundo objetivo, que pretende caracterizar las principales prácticas generadoras de autoridad pedagógica que han sido adoptadas por los docentes universitarios, se identificó la variable o categoría de prácticas generadoras de autoridad, entendida esta como una forma de captar parte del hábitus adoptado por las personas docentes dentro del campo. Acá se buscó describir todas aquellas acciones docentes destinadas a mantener el orden, la motivación, impartir la materia y moderar la interacción y los temas de conversación, pero dado que estas interacciones se centran en el actuar docente, se tratarán de agrupar como prácticas tendientes a ser autocráticas, democráticas o laissez faire, explicadas por Lippitt y White (Tenti Fanfani, 1999, p. 104). Las preguntas respectivas pueden consultarse en el [Anexo N° 4](#).

3.5.4 Construcción de la guía de observación de clases remotas (Instrumento D)

Los grupos participantes de esta investigación aportaron como material de análisis algunas clases remotas realizadas y grabadas mediante la plataforma Microsoft Teams, El registro de observación de estas clases se llevó a cabo mediante la identificación y clasificación de interacciones formales e informales teniendo como eje de análisis las pretensiones de poder

y pretensiones de validez expuestas por Habermas (García y Puigvert, 2003, p. 266), pero también desarrollando una clasificación propia fruto del análisis cualitativo, la saturación de categorías y las categorías emergentes que incluso permitieron identificar los bienes simbólicos en disputa.

La matriz de registro se encuentra disponible en el [Anexo N° 5](#) y se diseñó a partir de ensayos previos a manera de primera inmersión y las recomendaciones metodológicas expuestas por Corbetta, (2003), quien sugiere para hacer un adecuado registro de información, poder definir “la descripción del hecho, la interpretación del observador y la interpretación de los sujetos estudiados” (p. 324). Esta última se abordó con otro instrumento. Sin embargo, se realizó parte del tratamiento de análisis mediante el uso del software Atlas.ti y del programa Excel, generando así una mayor riqueza de fenómenos observables y codificables en distintas categorías. La idea principal fue determinar tipos de interacción, estilos docentes, interacciones, entre otros aspectos del ambiente áulico remoto.

3.5.5 Construcción de la guía de entrevista a estudiantes (Instrumento E)

La información cualitativa que puedan brindar algunos y algunas estudiantes dentro de los grupos es fundamental para captar aspectos que otros instrumentos cuantitativos o de aplicación masiva no logran dimensionar. En relatos de estudiantes podrán extraerse aspectos como la percepción sobre la autoridad del docente, el trato recibido, las prácticas evaluativas, la planeación y organización de la clase, entre otros según lo perciba cada estudiante. Esto permite complementar la operacionalización del objetivo tres, sin embargo, buena parte de las

reacciones estudiantiles sobre sus docentes también fueron extraídas de las Hojas de Evaluación Docente.

Para la construcción de este instrumento se consideraron elementos como valoraciones en torno a hábitos que perciben de su docente sobre organización de la clase, forma de evaluar, trato hacia los estudiantes, percepción de buen docente o mal docente, entre otros. El instrumento está disponible en el [Anexo N° 6](#).

3.6 Cuadro de operacionalización

A continuación, se presenta el cuadro de operacionalización de objetivos, resumiendo la información anterior.

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones o Subcategoría	Eje de análisis	Fuente de información	Técnica de recolección de la información
Identificar los principales campos de acción en las relaciones docente-estudiante vinculados con la concepción de autoridad pedagógica	Campos de acción	Espacios de juego y luchas por el capital simbólico que le otorga prestigio, legitimidad y autoridad a aquella persona que lo posee	Rendimiento académico	Disputas e intercambios:	Coordinadores de Carrera	Entrevista semi estructurada Instrumento A (Anexo 2)
			Desempeño didáctico docente	Rendimiento académico		
	Reconocimiento social		Desempeño pedagógico	Respeto/irrespeto	Hojas de evaluación docente	Análisis documental (Atlas.ti)
	Relaciones docente-estudiante		Interacciones formales Interacciones informales	Pretensiones de poder y pretensiones de validez de Habermas (García y Puigvert, 2003, p. 266)	Grabaciones de clases remotas	Observación no participante Instrumento D (Anexo 5)

Objetivo específico	Categoría	Definición conceptual	Dimensiones o Subcategoría	Eje de análisis	Fuente de información	Técnica de recolección de la información
Caracterizar las principales prácticas generadoras de autoridad pedagógica que han sido adoptadas por los docentes universitarios	Prácticas generadoras de autoridad	Hábitus adoptados por docentes para conservar el campo	Acciones docentes destinadas a mantener el orden, la motivación, la materia y moderar la interacción y los temas de conversación	Prácticas autocráticas, democráticas y laissez faire (Lippitt y White en Tenti Fanfani, 1999, p. 104)	Grabaciones de clases remotas y	Observación no participante Instrumento D (Anexo 3)
					Docentes	Guía de entrevista semiestructurada a docentes. Instrumento C (Anexo 4)
Determinar las percepciones y motivaciones estudiantiles que fundamentan el reconocimiento de la autoridad pedagógica de sus docentes	Percepciones y motivaciones hacia el reconocimiento de autoridad	Sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos. (DREA, 2020).	Criterios positivos y negativos del estudiante hacia el reconocimiento de autoridad pedagógica de sus docentes	Tipo de Relaciones pedagógicas (Greco, 2007) y percepciones sobre Apostolado, el trabajo y la profesión (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial)	Estudiantes	Cuestionario para estudiantes de cada curso Instrumento B (Anexo 3) Entrevista semiestructurada a estudiantes Instrumento E (Anexo 6)

Capítulo IV

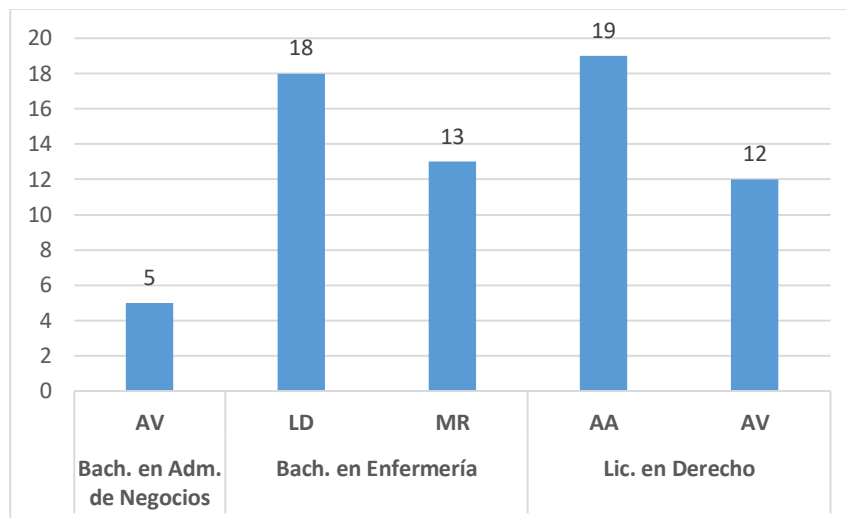
4. Análisis e interpretación de la información

4.1 Aspectos generales de la población participante

La conformación de los grupos elegidos para esta investigación pasó por dos etapas. En primera instancia, la sugerencia por parte de las personas Coordinadores de Carrera y en segunda instancia la disposición y voluntad de las personas docentes y sus estudiantes para participar. Así, se envió solicitud escrita a varios candidatos, sin embargo, en muchos casos no se logró respuesta positiva para participar en esta investigación. A pesar de ello, la muestra seleccionada goza de cierta diversidad cualitativa pues se logró captar grupos de las carreras con mayor nivel de matrícula de la Sede de Alajuela a saber, Bachillerato en Enfermería, Bachillerato en Administración de Negocios y Licenciatura en Derecho. Fue interés manifiesto obtener una muestra diversa, pero es necesario aclarar que no se buscaba la representatividad estadística.

De esta forma, se obtuvo una muestra de 5 grupos completos, es decir, grupos cuyos participantes fueran la persona docente y sus estudiantes. La cantidad de estudiantes por grupo oscila entre los 5 y los 19 estudiantes e incluye cursos de niveles iniciales y de niveles finales del plan de estudios de cada carrera. La muestra lograda quedó conformada según lo representa la siguiente gráfica:

Gráfico 2: Cantidad de estudiantes por docente y área a la que pertenece el curso



Nota: El nombre de las personas docentes se anonimizó utilizando solo letras representativas

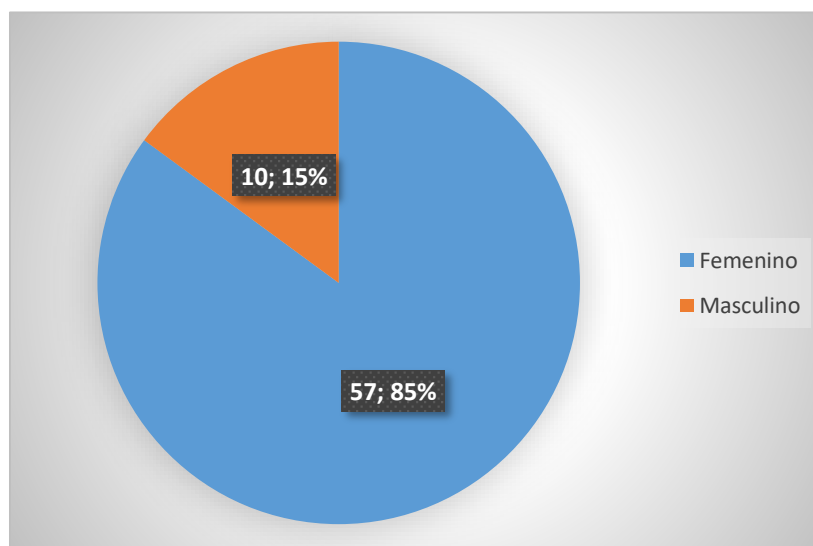
Fuente Elaboración propia

En seguimiento a una norma ética sugerida para poder realizar esta investigación, se omiten los nombres reales de las personas docentes con el fin de proteger su identidad. A pesar de que, en los consentimientos informados, estas personas docentes no se opusieron al uso de su nombre real, han sido designadas letras representativas, no necesariamente iniciales de sus nombres, para referirse a cada uno de manera que se anonimice sin despersonalizar.

El grupo de Administración, los dos grupos de Enfermería y los dos grupos de Derecho que participaron en el estudio suman un total de cinco grupos, cuatro docentes (AV, LD, MR y AA) y sesenta y siete estudiantes entre todos. Debe añadirse como parte de la muestra a los tres Coordinadores de Carrera (doña Sandra Osorio, don Keylor Obando y don Francis Zúñiga), como informantes clave durante todo el proceso, pero, cuyo tratamiento informativo se abordó de forma separada.

La distribución por sexo de la muestra estudiantil seleccionada, revela una preponderancia del sexo femenino en todas las carreras. Esto no resulta novedad en el ámbito histórico de matrícula de la Universidad Santa Lucía, pues según la estadística institucional, desde hace varios años hay más cantidad de mujeres estudiando que de hombres en todas las carreras ofertadas (Saborío, T. 30 de setiembre del 2021, Comunicación personal). Véase a continuación el gráfico 3, donde se evidencian dichas circunstancias en la población seleccionada:

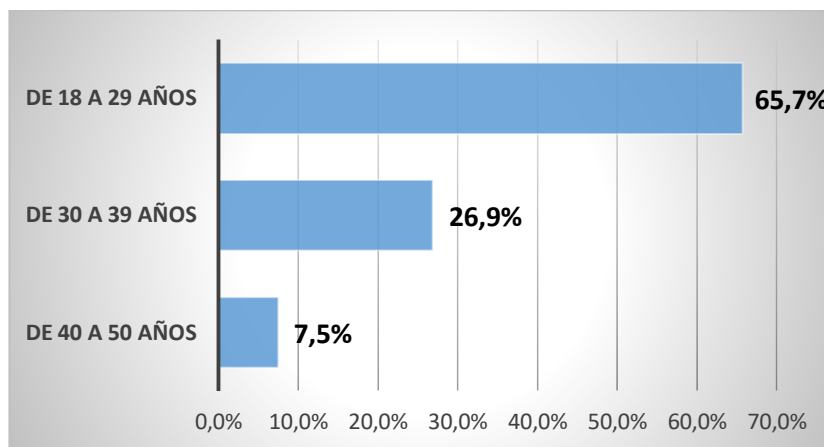
Gráfico 3: Distribución de la población según sexo



Fuente Elaboración propia

Por otra parte, la muestra estudiantil contiene personas cuyas edades oscilan entre los 18 y los 50 años, obteniendo una tendencia descendente conforme se avanza en el grupo etario. Casi el 66% de la población es menor de 30 años de edad, lo que establece en un primer plano un potencial tema de brecha generacional entre el estudiantado y sus docentes.

Gráfico 4: Distribución porcentual de la población encuestada por grupos de edad



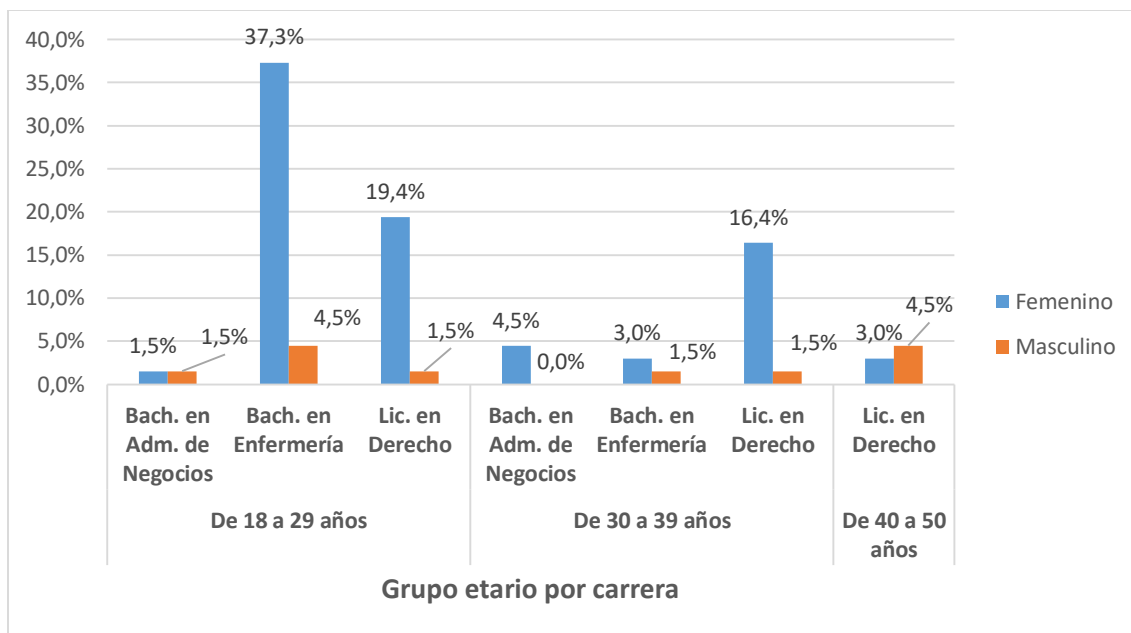
Fuente Elaboración propia

Al realizar una desagregación de la variable sexo por carrera y grupo etario, se demuestra que las personas más jóvenes de la muestra seleccionada se ubican en la carrera de Enfermería, es decir, que cerca de un 37% presenta edades entre los 18 y los 29 años, el siguiente grupo en importancia se ubica en la carrera de Derecho. Acá, por el contrario, todas las personas con edades iguales o superiores a los 40 años se encuentran estudiando Derecho.

En las entrevistas se detalló que muchos estudiantes incluso se encuentran formándose en Derecho como segunda profesión. Este es un dato de interés que se abordará más adelante pues proporciona información clave para la caracterización de los actores sociales y las herramientas de las que disponen para las interacciones referentes a la autoridad pedagógica y desde qué posición se valora a sus docentes.

En el siguiente gráfico puede apreciarse esta tendencia.

Gráfico 5: Distribución porcentual de la población por sexo según carrera y grupo etario



Fuente: elaboración propia

Una vez detectadas y evaluadas estas características, en adelante se continuó con un análisis del abordaje realizado a cada grupo con su respectivo docente. Cabe señalar que, para los efectos de esta investigación, fue una condición importante recopilar las percepciones estudiantiles sobre autoridad por un lado y las prácticas del profesorado por otro, a fin de contrastar ambas posiciones y analizarlas a la luz del análisis aplicado a las grabaciones de las clases remotas. Este procedimiento ha permitido la identificación de características muy particulares de los procesos interactivos de formación, los cuales se enriquecieron con las entrevistas aplicadas a los coordinadores y a cada docente.

4.2 Evaluaciones docentes como criterio estudiantil y la primera inmersión al campo.

Las hojas de evaluación docente son una herramienta de consulta utilizada por la Universidad Santa Lucía desde hace varios años, tienen como objetivo evaluar la gestión del personal docente desde la perspectiva de los estudiantes. La misma contempla una serie de aspectos sobre el desempeño didáctico docente y sobre el curso que permite a la Administración universitaria tomar decisiones importantes respecto a nuevos nombramientos, prórrogas y otros movimientos de personal del cuerpo docente. Durante las clases presenciales se aplicaba mediante un cuestionario impreso, sin embargo, en la actual modalidad sincrónica, el mismo cuestionario se aplica a través de una encuesta digital desarrollada mediante la plataforma de Microsoft Forms.

El uso de estas hojas tomó gran importancia para el presente estudio ya que significó la oportunidad de abordar una concepción de docencia construida por los mismos estudiantes. Ya lo había advertido Moreno Olivos (2016) cuando afirmó:

Toda evaluación se contrapone a un modelo ideal al que se aspira, este patrón funciona como marco de referencia que guía todo el proceso evaluativo. Por tanto, detrás de cualquier programa de evaluación de la docencia siempre existirá (explícita o implícitamente) una concepción de docencia (p.109).

De lo anterior se interpreta que efectivamente, la concepción de docencia está implícita en las respuestas que cada estudiante brinda en estos instrumentos. Sin embargo, se ha advertido en este estudio que dicho recurso debe analizarse y usarse con cierta

cautela epistemológica. El mismo autor señala la posibilidad de incurrir en sesgos durante este tipo de evaluaciones.

...la evaluación es un proceso que nunca ocurre en el vacío, es decir, siempre que se evalúa se evalúa algo, en este caso, resulta fundamental tener claridad respecto al objeto a evaluar a fin de evitar sesgos que puedan resultar perniciosos para los evaluados (Moreno, 2016, p.110)

Consultada la base de datos de la Sede de Alajuela sobre la evaluación de los docentes, se puede notar que dicha práctica evaluativa no siempre logra completarse al cien por ciento, ya que no todos los estudiantes responden a dicha encuesta. En conversaciones con las personas encargadas de este proceso se comenta que a veces los resultados dependen del momento del cuatrimestre en que se aplica la encuesta ya que puede haber ocurrido alguna disconformidad con la persona docente y sus estudiantes estar de cierta forma condicionados (Saborío, T. 30 de setiembre del 2021, Comunicación personal).

De esta forma se procedió a extraer de dicha base de datos, solo las respuestas de la pregunta sobre la opinión general que el estudiante tiene sobre sus docentes debido a que es la única pregunta abierta que requiere del estudiante la redacción de un pequeño párrafo explicativo donde se expresa al respecto. Así que, se colocaron dichas respuestas en un documento de Word y utilizando el software Atlas.ti, se logró confeccionar una nube de palabras que refleja un acercamiento a los conceptos, ideas y opiniones. Primero se incluyó lo que todo el estudiantado universitario manifestó sobre sus profesores de Enfermería, Administración y Derecho para el segundo cuatrimestre del 2021. Se recalca

Los calificativos empleados, además de ciertos verbos y conceptos que componen la nube, permiten orientar de manera más detallada las nociones que los estudiantes proyectan sobre sus docentes, así se podrían agrupar en aspectos que tienen que ver con la didáctica, con la evaluación, con el trato y con características generales que las personas estudiantes reconocen de sus docentes. Hay que tomar en cuenta que este ejercicio se realizó de manera exploratoria, es decir, como un primer acercamiento a las opiniones y calificativos que los estudiantes hacen sobre sus docentes.

Para efectos de una primera inmersión al campo, las orientaciones temáticas que las hojas de evaluación ofrecieron en ese momento fueron de gran utilidad pues permitieron la construcción preliminar de algunos de los instrumentos, pero también depuración de categorías y ejes de análisis, además de la conformación de primeras líneas de conversación para las entrevistas aplicadas, esto debido al marcado interés del presente estudio de identificar el comportamiento a lo interno del campo de acción y los componentes que pueden estar presentes en las interacciones educativas de este centro universitario.

Puede recalcarse entonces que las Hojas de Evaluación Docente fueron un excelente mapa de inicio para marcar la ruta de exploración y definición de las categorías y variables además de las primeras entrevistas exploratorias aplicadas a estudiantes.

Para efectos de lograr captar una visión de los resultados propios del período en investigación, también se consultaron los datos específicos de los docentes participantes en este estudio y para ahondar en el tema y que existiera un abordaje un poco más representativo y con variables ya ajustadas al presente trabajo, de manera complementaria

se aplicó una encuesta a sus estudiantes con el fin, no solo de lograr mayor participación estudiantil que en la Hojas de Evaluación, sino porque la variables incorporadas en las preguntas permitieron profundizar en las temáticas en este acercamiento para poder caracterizar la autoridad de sus docentes. Sus resultados se abordarán más adelante.

4.3 La macro visión de las personas Coordinadoras de Carrera

La Coordinadora y los Coordinadores de Carrera en la Sede de Alajuela son profesionales que fungen como enlace entre docentes de la Sede Regional y quienes ocupan las Direcciones de Carrera, las cuales se ubican en la Sede Central, provincia de San José. En el caso de la Sede de Alajuela, se contó con la participación de las tres personas coordinadoras de las carreras que tienen mayor demanda en matrícula, es decir, Enfermería, Administración y Derecho.

En el caso de Enfermería, la Coordinadora es la Profesora Sandra Osorio Duque, de origen colombiano y nacionalizada como costarricense hace varios años. Posee una Maestría en Salud Mental y Psiquiatría y una Licenciatura en Enfermería, con varios años de experiencia en docencia universitaria, asumió la Coordinación de la carrera de Enfermería en la Sede de Alajuela más recientemente que los demás.

Por su parte, La Coordinación de la carrera de Derecho, la ejerce el Profesor Francis Zúñiga González, quien es graduado de la Facultad de Derecho de la UCR, realizó una Maestría en Administración con énfasis en Recursos Humanos y obtuvo un Diplomado en Seguridad Social en España. Cuenta con al menos 20 años de experiencia laborados para el Ministerio de Trabajo en el área de empleo y pensiones, pero actualmente

funge como Director Regional para Centroamérica y el Caribe de la OISS (Organización Iberoamericana de Seguridad Social).

Para el caso de las carreras de Administración, el Coordinador se llama Keylor Obando Solís y es Máster en Administración de Negocios con énfasis en Mercadeo, tiene una Licenciatura en Dirección Empresarial con énfasis en Recursos Humanos, otra Licenciatura en Administración de Negocios y un Bachillerato en Administración de Negocios con Énfasis en Finanzas. Se ha desempeñado durante varios años como Administrador de Servicios Virtuales en el Instituto Nacional de Aprendizaje (INA). Las tres personas Coordinadoras manifestaron haber iniciado su experiencia como docentes universitarios hace varios años,

Las conversaciones con Coordinadores de Carrera se dieron en distintas oportunidades durante el período estudiado, fueron aceptadas sus sugerencias de incluir algunos grupos como muestra para trabajar este tema. Las personas coordinadoras continuaron aportando en consultas adicionales, sin embargo, se desarrolló una entrevista mucho más formal y abarcadora finalizando el presente estudio.

Las entrevistas a Coordinadores se desarrollaron mediante la aplicación del Instrumento A, que tuvo algunas variaciones en el trayecto de este trabajo, sin embargo, se lograron concretar más de 10 temas sobre los cuales cada Coordinador y Coordinadora expresó su punto de vista. A continuación, se analizarán los hallazgos encontrados a partir de la aplicación del Instrumento A.

4.3.1 Concepción de autoridad pedagógica

En primera instancia, se abordó la concepción de autoridad pedagógica que tienen las personas coordinadoras de carrera donde sale a relucir que efectivamente, aspectos como desempeño didáctico docente y reconocimiento social se encuentran muy presentes en sus percepciones:

Siento que la autoridad pedagógica tiene que ver mucho con el reconocimiento que le da el estudiante al ver a su docente empoderado a través del conocimiento propio de la profesión, ¿verdad?. Eso le da... le da... este... respeto, lo legitima (sic) este... entonces eh, lo he podido valorar en los estudiantes, cuando tengo ciertas conversaciones o este... pequeñas entrevistas también, donde les pregunto por sus docentes y lo primero que me dicen es: “el profesor sabe mucho”. Eso es lo que me responden, que el profesor sabe mucho, que de verdad tiene mucho conocimiento o también los impresiona o les da esa... ese poder al docente cuando el docente puede demostrar lo que hablamos de esa experiencia. Ejemplo: digamos eh, cuando el docente es, como tenemos el caso de la docente nuestra que es encargada del Programa de Ostomizados en el Hospital México, tenemos otra del Programa de Diálisis Peritoneal. Estas docentes pues, igual, a veces son entrevistadas, tienen una especialidad en un tema que es un poco complejo. Ellos sienten orgullo del programa, sobresalen entonces. Eso a ellos les... más bien se sienten como orgullosos de saber que esas docentes pues, son las que están impartiendo, entonces ahí, desde ahí siento que se va... como que se va dando ese poder y aunque el docente les exija, ellos sienten que, al venir de ese docente, tiene ese valor de exigencia o sea: Dan. No, no, no tengo... tal vez dicen esta expresión: es que es duro con ella, pero vale la pena. (Osorio, S. 20 de octubre del 2021, Comunicación personal)

Como puede notarse en el fragmento anterior, según Osorio, la autoridad está ligada al reconocimiento del desempeño didáctico docente, lo que involucra, además del

conocimiento que proyecta un docente, la experiencia que pueda demostrar. Tales aspectos ya los había mencionado Pierella (2014) y Greco (2007) en sus trabajos. Para Osorio, la autoridad se denota en puestos de trabajo, trayectoria profesional y sobretodo, que los estudiantes conozcan tales condiciones. Al igual que la Coordinadora Osorio, Obando se refirió a docentes que son entrevistados frecuentemente en televisión nacional y Zúñiga hizo mención a jueces y funcionarios del Poder Judicial reconocidos que forman parte de su equipo docente. Se copian a continuación dichas menciones:

...por otro lado tenemos tres o cuatro profesores que a veces salen en televisión y eso ha generado un impacto muy positivo también en ciertas clases, el Profesor E. U. este... que maneja muy bien la parte de la ley de defensa efectiva del consumidor en mercadeo, siendo abogado, nos ha ayudado en algunas clases. (Obando, 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal)

...no puedes escoger un “sabio ignorante”, un carajo que es un genio, un especialista en derecho de familia (como docente) porque cuando le pregunten cualquier otra cosa se queda pegado.

-Ahora el lugar donde trabaja el docente pesa también en el tema de que los estudiantes se motiven o no .

Tiene mucho que ver, porque digamos, por ejemplo, la gente que proviene del Poder Judicial... el estudiante da cierta... cierta... lo admira: ya es una jueza, ya es un juez lo que tengo al frente. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal)

Y sobre la autoridad pedagógica en un docente, Zúñiga expresó:

...que tengan los estudios requeridos para poder desarrollar esa materia, así como que al mismo tiempo también tengan las condiciones de experiencia y desarrollo profesional para que pueda generar ese desarrollo pedagógico dentro

de los contenidos y dentro de las condiciones y objetivos que se otorgan a este programa (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal)

Si bien todos estos elementos juegan un papel fundamental en cómo muchos y muchas estudiantes construyen la valoración de sus docentes, debe traerse a colación en este respecto los argumentos de Greco (2007) al señalar que la autoridad es temporal, limitada y que está en riesgo de perderse. También se rescata el argumento de Dubet (2006) cuando afirma que la autoridad no se reconoce de forma inmediata. De esta forma, cabe en la presente discusión ahondar en los aspectos amenazantes de tal autoridad, es decir, aquello que disgusta, aquello que desencanta tanto de docentes como de estudiantes,

4.3.2 Aspectos que gustan o se le alaban a una persona docente

Al conocer la posición de las Coordinaciones de carrera sobre la manera en que dimensiona cada quien su campo laboral, se procedió con algunas preguntas alrededor de las conversaciones, quejas, comentarios y demás que ellos sostienen durante buena parte de su estancia en oficina. Las y los estudiantes alaban y critican aspectos, rasgos y conductas de sus docentes, pero de igual forma sus docentes alaban y repelen ciertas prácticas y actitudes de sus estudiantes.

A continuación, se analizan tales resultados:

Cuadro 1: Aspectos que las personas estudiantes alaban de sus docentes

Administración	Enfermería	Derecho
👍 Conocimiento	👍 Experiencia	👍 Conocimiento
👍 Pedagogía	👍 Conocimiento	👍 Experiencia
👍 Relación como amigo	👍 Forma de interactuar	
👍 Experiencia	👍 Personalidad	
👍 Manejo tecnológico	👍 Respeto	

Fuente: Elaboración propia

Nótese en el cuadro anterior que hay dos aspectos que las tres personas coordinadoras mencionaron en distinto orden y siendo entrevistados por aparte: el conocimiento y la experiencia se convierten entonces en constantes, cuando se trata de que personas estudiantes alaben o admiren cualidades en sus docentes. Al respecto y con el fin de contextualizar mejor qué tipo de conocimiento y qué tipo de experiencia estarían referidas en la respuesta, llama la atención ciertas condiciones específicas que demanda el ejercicio de cada carrera en el momento en que cada persona Coordinadora la definió. Se resaltan en negrita las palabras clave:

Sobre Enfermería:

*...para estudiar enfermería realmente, este... quien estudia enfermería para sentir esa **pasión** tiene que tener **vocación**, entonces este... escuché el otro día que no solo es vocación, que hay gente que puede de manera profesional adquirir, pero no es solamente eso, es **tener amor al servicio** porque realmente parte de nuestra ética es tener el conocimiento necesario para poder cuidar, **somos artistas del cuidado**. (Osorio, 20 de octubre del 2021, Comunicación personal).*

Sobre Administración

*...que llegue con algún grado de reconocimiento de hecho es muy normal, que en algunas clases, repito, hace unos dos o tres años lo primero que le preguntarán los alumnos a uno cuando llegaba a dar una materia es **en qué trabajaba**. Hoy para conocer un poquito de dónde vienen los conceptos las bases y lo que el profesor me va a comentar como **experto en la temática** (Obando, 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal).*

Sobre Derecho:

*...El problema con el campo del Derecho, acordáte, es que mucha de la de la educación que tiene el abogado es **entrar en choque**. Entran en **discrepancia** y entrar en materia, en **litigio**. Y especialmente los que están en el área de litigio, son muy buenos para tener problemas, porque además, su trabajo todo el tiempo, es estar frente a frente. Eso es un poco lo que lo que pasa con los jueces mismos, ¿verdad? que el juez todos los días está en una audiencia en donde hay dos partes que son **contrapartes**, más los que están en el medio, que dice que tiene razón o no tiene razón y al final yo impongo mi decisión. Ello es un poco complicado, de ahí que el tema de... de dónde provengan laboralmente es un tema esencialmente importante. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal)*

Las condiciones particulares en el ejercicio de cada profesión pueden incidir directamente en las valoraciones de autoridad pedagógica. Pierella (2014) señaló en su estudio una tendencia similar en estudiantes de Letras que valoran a sus docentes de manera a otros porque representan aquello en lo que se quieren convertir. Nótese que mientras que en la Enfermería pesan aspectos como la vocación, el amor al servicio y el cuidado como arte, para la Administración en cambio, la experiencia laboral y el proyectarse como experto resulta fundamental. Pero particularmente en Derecho, la idea del litigio, de la contraparte, de discrepar, se convierten más bien en elementos deseados de la

profesión. Así, de esta forma las cualidades buscadas tanto en docentes como en estudiantes tienen esta peculiar diferenciación.

Es en ese contexto que se puede comprender como ejemplo por qué una docente abogada podría tener enfrentamientos con sus estudiantes o más dificultad para concederles reconocimientos por su desempeño ya que, según la información brindada por la Coordinación, algunos docentes abogados construyen elaboraciones más orientadas a litigar el desempeño estudiantil en exposiciones y deberes, o a confrontarlo para lograr una formación competente en materia de defensa, mientras que, en Enfermería, una persona docente podría preocuparse más por desarrollarle al estudiante un sentido más humano y sensible cuando utilice su conocimiento en salud para cuidar a un paciente ya que el trato al paciente es fundamental en esta rama del saber.

En el contexto de las carreras de Administración, según Obando, parece que se valora más al experto (a) y su trayectoria, dado que son los méritos los que le permiten a alguien ejercer un puesto y formar currículum. Estos elementos están implícitos como creencias arraigadas durante la formación profesional de cada disciplina. Aquí es pertinente mencionar que "...la autoridad asume la fuerza y la fragilidad de todas las cosas que están asentadas en la creencia. Dar crédito, confiar, tales son las prácticas que la sostienen". (Pierella, 2014, p.38). Por lo tanto desde ya se puede ir visualizando la construcción de un habitus diferenciado en el ejercicio de la docencia universitaria que, como afirma Pierella, otorga crédito y confianza a los ideales propios de sus creencias hacia el ejercicio de cada profesión.

4.3.3 Aspectos que disgustan de los docentes

Con estos resultados encontrados con la pregunta ¿qué le admiran los estudiantes a sus docentes? es posible dimensionar ciertas disputas relacionadas con el Desempeño didáctico docente, si se equilibra esta con otra pregunta más como por ejemplo: ¿qué le disgusta a los estudiantes de sus docentes? Es decir: ¿qué señalamientos, reclamos o quejas reciben los Coordinadores y la Coordinadora de Carrera desde sus posiciones sobre el desempeño de su cuerpo docente. Al respecto, se presenta el siguiente cuadro informativo por carrera:

Cuadro 2: Aspectos que los estudiantes rechazan de sus docentes
ante las Coordinaciones de Carrera

Administración	Enfermería	Derecho
 Autoridad con imposición	 Mostrar poca o ninguna preparación previa para una clase	 Falta de claridad en la clase
 Ser un docente “todoista” (pretender saber de todo)	 Evaluaciones informales	 Mal manejo procedimental del curso
 Mal manejo tecnológico	 Haber tenido una primera impresión negativa	 Falta de adaptación a las necesidades de los estudiantes
		 Falta de reconocimiento

Fuente: Elaboración propia

El cuadro anterior refleja, por cada carrera, aquellos aspectos que las Coordinaciones perciben como inconformidades estudiantiles sobre los docentes. Resulta interesante cómo las y los estudiantes de Administración rechazan los modelos

autoritarios, cabe recordar que Hanna Arendt (1993) ya había diferenciado la autoridad del autoritarismo, las y los estudiantes también objetan la falta de especialización, dado que el término “todoísta” fue empleado por Obando para referirse a docentes que pretenden impartir cursos en los cuales no tienen suficiente preparación y el estudiante lo percibe, pero aun así estos docentes afirman poder impartirlos. Y por último, rechazan también el mal manejo de la tecnología. Tales aspectos desde la postura de Dubet (2006) sobre la poliarquía de valores deja en evidencia las nuevas y plurales formas de reconocimiento de la autoridad en las nuevas generaciones.

Para la carrera de Enfermería, la valoración docente se torna mucho más académica ya que las inconformidades estudiantiles se orientan hacia la falta de planeamiento, la forma de evaluar y la primera impresión que sus docentes proyectan el primer día.

En condiciones similares se encuentra la carrera de Derecho dado que, si bien la falta de claridad en la clase no necesariamente significa falta de planeamiento, el mal manejo procedimental del curso y la falta de adaptación a las necesidades estudiantiles se relacionan fácilmente con la didáctica y otras habilidades de docencia y planeación. “*El abogado tiende a no ser buen planificador porque nunca le enseñaron*”. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal). Sin embargo, es notorio también que la necesidad de reconocimiento social se convierte en una arista que condiciona también la autoridad pedagógica y la valoración docente, al igual de las habilidades tecnológicas. Esta condición a la luz del planteamiento de Tenti Fanfani (1999) sobre el apostolado, el trabajo y la profesión como principios docentes, además de las diferenciaciones de

saberes disciplinares, pedagógicos y académicos en Zambrano (2005) permiten identificar las valoraciones estudiantiles más orientadas hacia el desempeño de la profesión docente, no tanto hacia el trato recibido o hacia la experiencia acumulada como en otras carreras.









En el siguiente fragmento se evidencia una descalificación del docente que realiza una estudiante en comunicación con su Coordinador (a) de Carrera donde se denota el peso simbólico de las habilidades tecnológicas para el desarrollo de la clase. Siendo que el manejo de la plataforma Teams sorprendió a muchos docentes que tuvieron que aprender a usarlo para poder conservar sus puestos como profesores, muchos pasaron por valoraciones tajantes como la que expresa a continuación Obando como anécdota:

...Conste, aunque muchos estudiantes no tienen ni claro cómo usar el Teams, pero no aceptan que el profe no lo sepa, o que tenga dificultades o que le dé errores. Se lo cobran durísimo, como si la especialidad de él fuera el uso de la herramienta. Porque lo que le dicen a uno es “Profe, no sabe ni usar el Teams, ¿Cómo me va a enseñar eso? ¿Cómo va a enseñar auditoría si no sabe usar el Teams?” (Obando, 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal)

4.3.4 Aspectos que generan disconformidad de las y los estudiantes

Cuando se abordó la posición de las personas docentes sobre los elementos que les generan disconformidad de sus estudiantes, se obtuvieron los resultados que figuran en el siguiente cuadro comparativo por carrera:

Cuadro 3: Aspectos que generan disconformidad a las y los docentes de sus estudiantes según las Coordinaciones de Carrera

Administración	Enfermería	Derecho
<p> Grupos “búhos” (individualistas y poco participativos)</p> <p> Empoderamiento estudiantil por desquite o venganza</p>	<p> El estudiante de hoy todo lo cuestiona</p> <p> Todo lo que signifique presión lo ven como agresión</p> <p> Falta de conciencia del nivel universitario</p>	<p> Pérdida de habilidades lectoras y dispersión</p> <p> Dificultades de expresión y oralidad</p> <p> Poco proactivos y poco comprometidos</p>

Fuente: Elaboración propia

En esta ocasión, para las y los docentes de Administración, surgió una categoría interesante aportada y propia del Coordinador Obando, denominada grupos búhos. Con ella se pretende hacer mención de aquellos estudiantes que mantienen un individualismo muy marcado, al punto de querer trabajar solos, es decir, evitar a toda costa los trabajos en grupo. Los búhos son símbolo de inteligencia y sabiduría y para Obando muchos estudiantes prefieren adoptar este estilo. Exhiben un excelente nivel de inteligencia y conocimiento, pero prefieren desempeñarse de manera solitaria y en ocasiones hasta nocturna.

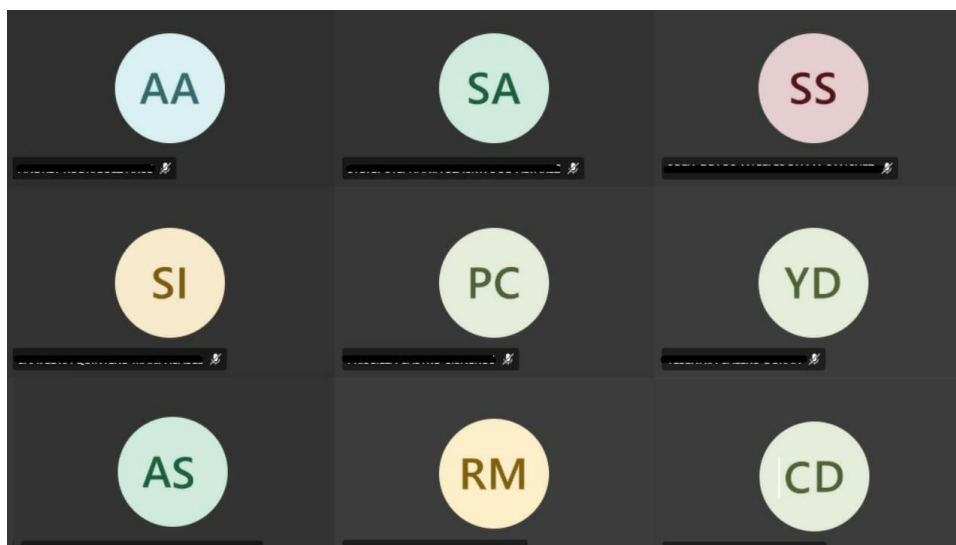
Siguiendo a Obando, hay que señalar que existen grupos de estudiantes que se conectan a la clase, pero no encienden cámaras ni participan de la misma, al no tener una foto de perfil en la plataforma de Teams, el avatar del estudiante se representa con un

círculo que contiene dos letras, por lo que el mayor protagonismo en la interacción áulica se recarga en el docente, de no haber actividades planeadas para incentivar la participación (véase figura 10).

A pesar de que la Administración Universitaria ha girado instrucciones específicas en torno a la personalización del perfil de Teams y del uso de la cámara en clases, (Directrices Académicas IIC-2021), además de la voluntad, algunos estudiantes manifiestan problemas de conectividad si mantienen su cámara encendida, otros alegan que tienen un mayor consumo de datos en sus dispositivos o que se encuentran en lugares que no son aptos para abrir su cámara (T. Saborío, 30 de setiembre del 2021. Comunicación personal)

De esta forma se comprende que muchos docentes no simpatizan con dichas prácticas estudiantiles. Según la Administración, ya se han diseñado cursos o actividades que tienen como objetivo fortalecer habilidades de trabajo colaborativo, pero no hay clima para desarrollarlas, o bien se busca la participación abierta de todos, pero, la cámara apagada y los silencios de la clase se han convertido en una trinchera de evasión.

Figura 10: Interfaz de clase de Teams con participantes sin foto de perfil y cámara apagada



Fuente: Microsoft Teams

Nota: Se anonimizaron los nombres de los estudiantes mediante un sombreado negro.

La interacción reflejada por la aplicación de Microsoft Teams cuando alguien habla o participa en clases remotas se manifiesta con un círculo expandible alrededor del avatar del estudiante. Si ningún estudiante tiene foto de perfil y tampoco activan sus cámaras, únicamente se resalta el círculo correspondiente al hablar tal y como se aprecia en la figura 10, lo que da poco movimiento a la clase e incentiva en el docente la disconformidad al disputar la atención y la participación en clase (Obando, 15 de junio del 2022, comunicación personal).

Sin embargo, pese a esta perspectiva, se logró identificar la incidencia de otros aspectos en la disputa sobre el uso de la cámara, nótese la siguiente apreciación estudiantil:

“Pero hay profesores con los que usted no quiere tener la Cámara encendida. No sé cómo, porque son intimidantes. En este cuatrimestre, por ejemplo, llego a una clase que me encanta tener la cámara encendida, y no sé, uno aprende, uno comparte, no le da vergüenza, en cambio, con la otra profesora...” (Silvia, estudiante, 19 de noviembre del 2021, comunicación personal)

Las valoraciones aquí realizadas son entendibles si se dimensiona una vez más la importancia del trato como un elemento disputable en las interacciones docente/estudiante. Feito (2003) sostiene que la distribución de poder en el aula es desigual y tal parece que a pesar de que el aula sea un espacio virtual sincónico, tales desigualdades persisten dado que se perciben como propias de la relación.

Otro aspecto que llama mucho la atención es que a algunas personas docentes les molesta cierto empoderamiento estudiantil en el cual llegan a exhibir ciertas actitudes de desquite o venganza. Tomando como referencia el concepto de Habermas sobre pretensiones de poder o pretensiones de validez abordadas por García y Puigvert (2003) en el marco teórico de este trabajo, se logró identificar cierto tipo de interacciones, en este caso estudiantiles, que tienen como único fin empoderarse frente a sus docentes. Se describen a continuación tales situaciones:

Existen interacciones donde la intención se orienta hacia la necesidad de aclarar un tema, una duda, buscar una respuesta o aportar un dato con certeza, por ejemplo: En uno de las clases analizadas, se presentó que, ante la discusión sobre un dato que no se manejaba con claridad en la clase magistral, una estudiante interrumpió a su docente brindando la respuesta correcta consultada en la web en ese mismo momento. El docente afirmó frente a todo el grupo que él mismo se encontraba muy cerca del dato. (LD. 07 de mayo del 2021. Video CR07). En otras palabras, reconoce el aporte estudiantil, pero al mismo tiempo preserva y legitima su cercanía con la verdad.

Sin embargo, existen también otras interacciones cuyo fin ya no es la pretensión de validez, sino una especie de lucha para ejercer un poder:

En palabras de Osorio:

...también tenemos ciertos grupos... que puede ser que haya líderes negativos en los estudiantes y desde ahí se puede empoderar a un líder negativo para que empiece a mover el grupo y empiece a mover a los demás estudiantes.

(Osorio, 20 de octubre del 2021, Comunicación personal).

La cita anterior proviene de la Coordinación de la Carrera de Enfermería, en su intervención da cuenta de la existencia de liderazgos estudiantiles que se organizan en contra a veces de sus docentes o de otras situaciones. Refiriéndose a grupos de estudiantes similares, pero de las carreras de Administración, su coordinador indicó que a veces había grupos que se ponían de acuerdo para calificar con bajo puntaje a un profesor mientras se encuentra habilitado el enlace institucional para registrar la evaluación docente, puntualmente Obando manifestó:

...en las últimas cinco semanas, donde algunos [estudiantes] que pasaron sin presentar trabajos, sin hacer cosas, no se esforzaron por estudiar y saben que se va a quedar, entren todavía [al enlace de evaluación docente] con la poca ética de calificar a un docente y simplemente en el último... porque saben que se va a quedar: "pues ahora lo jodo" (Obando, 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal, datos de contexto se agregaron entre corchetes para facilitar la comprensión)

Como puede apreciarse en el caso expuesto, existe una lucha importante de poder. En algunas evaluaciones hubo estudiantes que manifestaron que se encontraban pagando por un servicio y bajo esa perspectiva tienen que hacerse sentir. En cierta ocasión pidiendo la destitución de un docente se puede leer: *"Y ojalá que tenga conciencia la Universidad y ética por lo que estamos pagando, sobre todo porque tampoco el aprendizaje es igual"* (Evaluaciones Docente, II-2021). Sin embargo, las prácticas acá dimensionadas, llevan a pensar que utilizar la evaluación docente como forma de venganza o descarga, denigra la utilidad de los mecanismos institucionales de evaluación docente al ser usadas como instrumento de desquite.

...lastimosamente los latinos hemos ido perdiendo valores éticos y en las culturas más jóvenes están aún, todavía más perdidos y el concepto del desquite tiene mucho crecimiento, lastimosamente. Uno... de hecho usted le pregunta al alumno cuando está criticando al profesor:

-¿Y por qué ese profesor es malo?

-Porque es malo profe.

-Pero ¿qué me puedes decir, como en qué es? ¿que no sabe enseñar, me podés dar un ejemplo?

-Díay profe, no sabe, uno no entiende nada. Yo desde la primera clase a la última no le entendí nada de nada. (Obando, 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal)

A pesar de que en el ejemplo, la persona estudiante no aporta un criterio fundamentado de la calificación dada a su docente, como afirmaba Moreno (2016), ninguna evaluación se da en el vacío, siempre se evalúa algo (p.110), lo que estas prácticas de desquite permiten reflexionar es si una Hoja de Evaluación posee todas las dimensiones que las personas estudiantes quieren evaluar y si las y los estudiantes realmente tienen claras las dimensiones que van a evaluar en sus docentes y esto se hace evidente en la forma cómo fundamentan su calificación o su descalificación. Tales frases, prácticas y actitudes son reflejo de sus propios hábitos.

Si bien las disputas anteriores demuestran ser un tema de pretensión de poder, en otras circunstancias ya expuestas, las disputas comienzan solo como pretensiones de validez, es decir, salvando o corrigiendo un dato durante la clase, pero hay casos llamativos en los que la persona estudiante se enfrenta a su docente, no imponiendo poder ni dividiendo bandos, sino exhibiéndose como un persona con mayor conocimiento o dominio del tema que su docente.

Ahora, hay profesores que cuando tienen a un alumno así, lo descalifican. Porque sienten que les está faltando a la autoridad, al respeto. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal)

Exhibir mayor nivel de conocimiento que la persona docente es una práctica que refuerza las posturas teóricas de Tenti Fanfani (1999, 2010) sobre el cambiante equilibrio de poder; de Feito (2003) sobre la desigualdad de poder en el aula y también alude a Tallone (2011) sobre las transformaciones de la autoridad docente. Desde la perspectiva del habitus, el saber se convierte en el bien disputado que da origen al campo (Bourdieu y Passeron, 1979/1996) por lo que dando por sentado dentro de un habitus tradicional que la figura docente se apropia y exhibe el saber frente a sus estudiantes, aquel que irrumpa públicamente en revertir el supuesto se percibe amenazante dependiendo del matiz dado a la interacción y del paradigma educativo internalizado en el habitus docente.

Lo anterior no significa que las personas estudiantes no puedan opinar del desempeño de sus docentes o que perciban vacíos de conocimiento en sus docentes a pesar de su condición de estudiantes y no de especialistas. Sin embargo, es distinto cuando las personas estudiantes, por lo general se expresan en este tipo de instrumentos de evaluación dejando claro los motivos de su inconformidad y de nuevo, se evidencia que el tema del trato recibido.

Las "críticas constructivas" que da, van con cierto tono de voz alto y comparándolo con el gran conocimiento que él tiene, que claro, estamos pagando para aprender... tal vez no sea el mejor dando un mensaje claro, si me equivoco lo normal sería que nos corrija, no que nos falte el respeto tratando de decir que el conocimiento de su alumno es inferior. (Hojas de Evaluación Docente, II-2021)

En el caso de las personas docentes de Enfermería, algunos manifiestan que el estudiante de hoy todo lo cuestiona, esto podría explicarse en términos de Pierella (2014) cuando afirma que el estudiantado demanda un reconocimiento social, es decir, que requieren ser reconocidos a veces como iguales. Caben aquí también los términos de Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015), quienes sostienen que los estudiantes presentan una poliarquía de valores, esperan ser reconocidos y no que se les discipline (p. 67).

A este nivel y con tan recurrentes menciones, se hace necesario abordar de manera más específica el tema del reconocimiento social ya que el mismo ha resultado ser un espacio de juego tanto para disconformidades como para admiraciones. Es importante destacar también que aquellas personas docentes que logran reconocerles habilidades a sus estudiantes, que logran recordar sus puestos de trabajo o sus titulaciones en otras áreas, aquellas personas docentes que manifiesten conocerles de manera particular o que les mencionen atributos durante las clases, obtienen interacciones más frecuentes y participaciones más abiertas de parte de la mayoría de sus estudiantes. Véase el siguiente ejemplo:

En una de las clases grabadas, se observó a la docente AV exponer un ejemplo numérico para una resolución de caso y justo puso en su ejemplo el nombre de una de las estudiantes, que casi no había participado en toda la clase, incluso tenía su cámara apagada. Cuando la profesora hizo la pregunta a toda la clase sobre cómo ir resolviendo el problema, la primera que participó y siguió participando hasta finalizar la clase fue efectivamente la estudiante mencionada en ejemplo por la docente. (Video AVCR06, 15

de setiembre del 2021). En otras palabras, solo porque el ejemplo didáctico se personalizó con el nombre de una de las estudiantes menos participativas, la misma se sintió aludida y en necesidad de responder a preguntas que se dirigieron a toda la clase.

Funciona de la misma forma desde estudiantes hacia docentes, cuando la persona docente presenta herramientas más llamativas en su didáctica, o alguna condición laboral especial, estos bienes juegan a su favor. Obando relató como en una de sus clases remotas tuvo un invitado que ocupaba el cargo de gerente de una empresa famosa de refrescos y los estudiantes manifestaron mayor involucramiento.

...entonces toda la clase tornó en otra forma más llamativa y hubo más participación en alguna medida, que me perdone que insista del JD del TC de la M que ya no levantó la mano, si no que abrió un micrófono y entró de una vez y preguntó. (Obando, 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal)

A manera de aclaración, cuando Obando se refiere al JD, TC, M lo hace en referencia a los avatares de estudiantes en Microsoft Teams a quienes solo se aprecian sus iniciales porque no han personalizado el perfil ni encienden la cámara durante sus clases, de ahí que en su intervención lo que resalta es que el interés estudiantil superó incluso los formalismos de pedir la palabra mediante interacciones virtuales.

Retomando las inconformidades docentes, los docentes de Enfermería también alegan que todo lo que signifique presión académica, muchos estudiantes lo ven como agresión y que carecen de conciencia del nivel universitario en el que están.

Este último señalamiento coincide con las disconformidades que citan los docentes de Derecho, ya que sus señalamientos son más académicos, ellos afirman ante la Coordinación de Carrera que los estudiantes han perdido habilidades lectoras y que presentan mucha dispersión, son generaciones que tienen dificultades de expresión y oralidad y estas habilidades son fundamentales para el ejercicio del Derecho. Por último, Zúñiga destacó que hay molestias también en torno a estudiantes que se muestran poco proactivos y poco comprometidos con su estudio.

Otras disconformidades se orientan también hacia el manejo pobre de herramientas tecnológicas que también presentan algunos estudiantes:

Al final nos dimos cuenta que no eran tan electrónicos como suponíamos que eran. “¿Y qué, cómo y cuándo?...” Para manejar el Twitter y todas esas redes sociales, pero que en realidad para lo que es el manejo de las computadoras, es terrible. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal)

4.3.5 Criterio de las personas Coordinadoras de Carrera

A manera de resumen y con apoyo de elementos más gráficos, se presentan a continuación tres nubes semánticas o nubes de palabras, correspondientes a las entrevistas aplicadas a cada Coordinación de Carrera. La utilidad de este tipo de recursos resulta muy válida y en palabras de Hernández Fernández (2015):

La nube proporciona una primera visión del conjunto de datos que nos ayuda a desentrañar las distintas dimensiones de las imágenes que forman parte de este valor para, a partir de ellas, crear una primera clasificación para nuestros datos

puede notarse el énfasis en que cada uno centró su discurso ante las mismas preguntas” (2015, p. 465).

De esta forma, como un ejercicio para obtener tendencias del discurso, ante las mismas preguntas, cada persona Coordinadora de Carrera centró sus intervenciones sobre autoridad pedagógica en elementos diferenciados donde figuran distintos agentes y conceptos que ayudan a dimensionar la posición que cada Coordinación maneja al respecto. Véase por ejemplo la palabra más usada en la entrevista de cada persona Coordinadora:

Figura 11: Nube de palabras en entrevista a Coordinación de Enfermería



Fuente: elaboración propia

En la figura 11 se aprecia cómo, durante toda la entrevista sobre autoridad pedagógica, fruto de la aplicación del Instrumento A, la Coordinación de Enfermería realizó más menciones a la figura del docente en comparación con otros conceptos relacionados. Por lo que se infiere un

concepto de autoridad pedagógica más centrado en el desempeño docente. El otro Coordinador y Coordinadora construyeron sus discursos desde otras dimensiones:

Figura 12: Nube de palabras en entrevista a Coordinación de Derecho

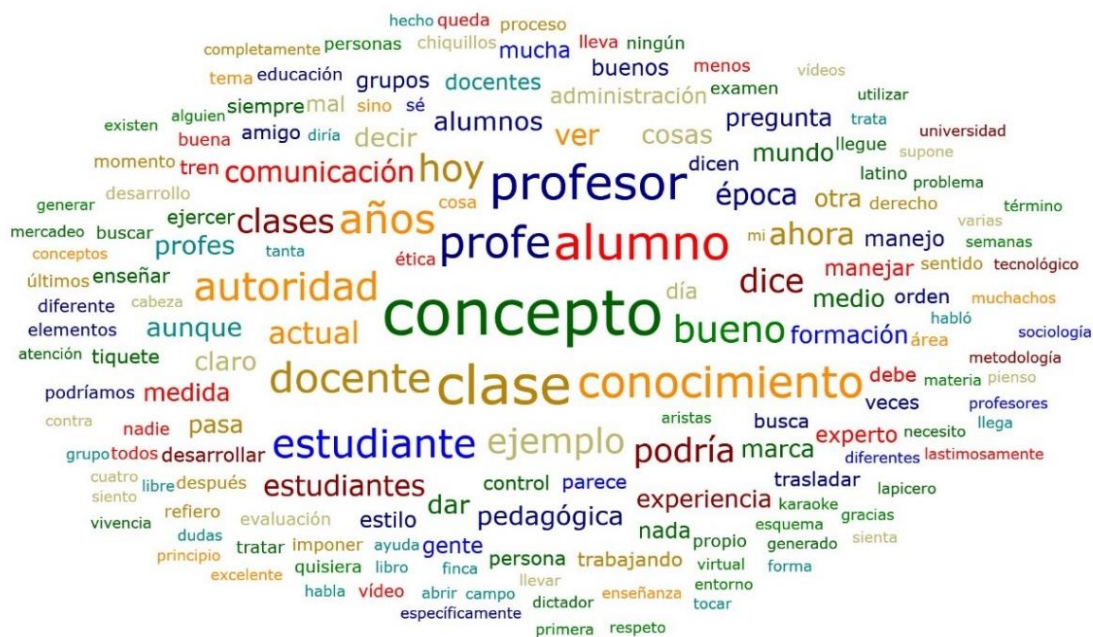


Fuente: elaboración propia

Por su parte, en la figura 12, la persona coordinadora de la carrera de Derecho mantuvo un discurso más centrado en los estudiantes, seguido de la figura del profesor o profesores, la palabra problema también resultó frecuente en este conteo de palabras, lo cual de alguna manera refuerza lo señalado por Zúñiga sobre la tendencia en Derecho de entrar en litigio o choque como parte de la profesión.

En el caso de Administración, las intervenciones se alinearon más hacia la búsqueda y definición del concepto de autoridad y no tanto al énfasis hacia alguno de los actores.

Figura 13: Nube de palabras en entrevista a Coordinación de Administración



Fuente: elaboración propia

En resumen, la Coordinadora de Enfermería centró en su discurso un mayor énfasis en menciones sobre responsabilidades del docente, la Coordinación de Derecho aludía más a las acciones de los estudiantes y la Coordinación de Administración realizó más menciones a la necesidad de definir el concepto. La importancia que estas personas coordinadoras den a estos conceptos puede sugerir líneas importantes de direccionalidad en el tratamiento y abordaje de conflictos, expectativas de logro, clima educativo, entre otras dimensiones. Sin embargo, tales resultados no deben tomarse de forma aislada. Solo son líneas de análisis comprensibles en conjunto con el contenido más significativo de cada entrevista aplicada.

Debe tomarse en cuenta que, como ha sido mencionado anteriormente, las áreas formativas y las especialidades de cada profesión pueden valorar de manera distinta

aspectos fundamentales de la autoridad pedagógica y del ejercicio profesional. Mientras que para la Enfermería el modelamiento docente y trato es fundamental, para el Derecho la práctica de descalificar al otro es parte de la formación básica como abogado y para la Administración, pesa mucho más el currículum y la experiencia laboral (Comunicaciones personales con Osorio, 20 de octubre del 2021; Obando, 10 de diciembre del 2021 y Zúñiga, 04 de mayo del 2022). Tales diferenciaciones inciden en la valoración de las relaciones pedagógicas y de los aspectos intervinientes en la construcción del habitus y la configuración del campo una vez identificadas sus luchas e intercambios.

4.4 Identificación del campo de acción y autoridad pedagógica

Antes de proseguir con el análisis propio sobre campos de acción de Pierre Bourdieu, resulta necesario repasar el tratamiento teórico que se le ha dado a esta categoría analítica, por lo que estas primeras líneas ofrecen un posicionamiento teórico fundamental para poder desarrollar el análisis del primer objetivo de este estudio.

Bourdieu definió su concepto de campo como una categoría analítica que debe utilizarse de manera apropiada. Según se detalló en el marco teórico de este trabajo, tales conceptos no fueron generados desde discusiones circunscritas a la Sociología de la educación, sino a generalidades culturales en un contexto europeo (Thorpe, Yuill, Hobbs, Todd, Tomley y Weeks, 2020). Al repasar la definición de campo aportada por Ritzer (1993), este viene a definirse:

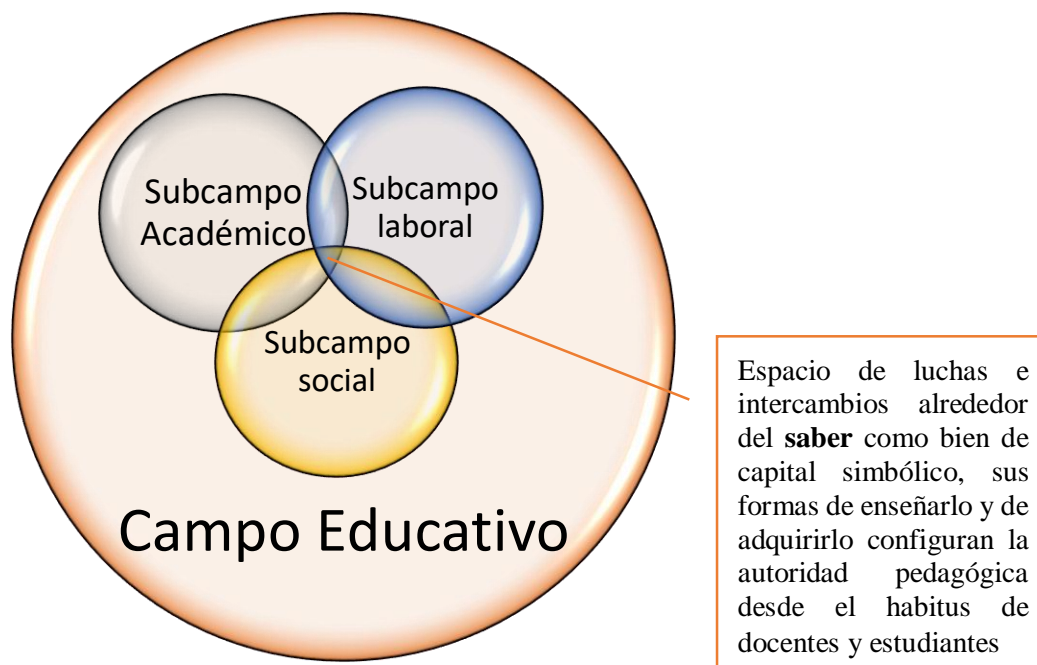
...como una arena de batalla y de hecho que existen varios campos y todos con su lógica que producen creencias en los actores. (...) El campo es un tipo de mercado competitivo en el que se emplean y despliegan varios tipos de capital (económico, cultural, social, simbólico). Las posiciones de los diversos agentes

dentro del campo dependen de la cantidad y peso relativo de capital que poseen. (p. 503-504).

Si al planteamiento anterior le añadimos la posición de Bernard Lahire (2002 y 2004) con sus conceptos de actores plurales, campo y contracampo elaborados desde una Sociología psicológica, el identificar una pluralidad de campos solo por disputarse en cada interacción bienes distintos, significa un posible error interpretativo al desligar tales categorías de su contexto histórico original y conservar solo la metáfora de luchas individuales. Tal desacierto se reafirma cuando Lahire (2002) sostiene que la teoría de los campos de Bourdieu ha tenido malos usos por parte de algunos académicos (p. 9) y cuando el mismo Pierre Bourdieu sostuvo que “las mencionadas nociones de habitus, campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que constituyen, no de manera aislada” (Bourdieu, 2005, p. 148).

Por tanto, para efectos de esta investigación, todos los espacios de lucha por bienes simbólicos entre distintos agentes o actores deberán ser comprendidos dentro de un mismo campo, entendido como campo educativo donde se disputa todo lo relacionado a la adquisición y la acreditación formal del saber. Aquellas manifestaciones más pluralizadas derivadas de las interacciones, serán clasificadas para efectos de este trabajo como sub campos. Nótese que intervienen bienes simbólicos más específicos del área académica, del área laboral y del área social, aunque plurales es su naturaleza, todos intervienen de alguna forma en la disputa de un único bien: el saber, tanto su enseñanza como su adquisición.

Figura 14: Sub campos identificados dentro del campo educativo



Fuente: elaboración propia

A continuación, se presenta la descripción de las principales relaciones y disputas identificadas en cada campo.

Dado que las luchas simbólicas otorgan prestigio, legitimidad y autoridad a las personas, hay que señalar que existen grandes diferencias entre los bienes simbólicos disputados por los docentes y los disputados por los estudiantes. Los docentes juegan principalmente en el subcampo de la legitimidad laboral mientras que los estudiantes lo hacen en el subcampo del desempeño académico y juntos se disputan también elementos de un subcampo social de reconocimiento, pero sin que la naturaleza de estos bienes se salga de la disputa por el saber dentro del campo intelectual. Ello hace que las relaciones de lucha sean complejas dado que, donde unos buscan un bien simbólico propio de la área

académica, paralelamente otros pueden buscar otro bien de distinta naturaleza y dentro de una misma interacción.

Al rescatar la analogía de que un campo es una arena de batalla por bienes simbólicos, la disputa por el conocimiento en un contexto formativo como lo es una universidad deviene en una pluralización de áreas o subcampos con agentes (para Bourdieu) y actores (para Lahire) que dadas las condiciones expuestas en este trabajo, dichas distinciones no parecen diferir tanto a pesar de mediar relación de poder docente/estudiante en torno a la disputa dada por la relación, se presentan también relaciones de poder estudiante/docente y es acá donde cabe la pregunta por el individuo actor o agente, es decir, reproductor de estructura o agente de cambios. Véase la observación del Dr. Fernández al respecto:

La selección y la utilización en el discurso sociológico de uno u otro de esos términos está cargada frecuentemente de connotaciones diferentes. Mientras que el concepto sociológico de agente presenta al individuo más bien como un reproductor de prácticas, el concepto de actor le amplía al individuo los márgenes de su decisión y de su acción, es decir de su autonomía, con lo que se le concibe como alguien capaz de convertirse en alguien creador o innovador en el ámbito de la acción. El agente desarrolla prácticas acordes, en buena medida, con la posición que ocupa en el espacio social. Al actor se le reconoce, sobre todo, por las acciones que decide realizar. (Fernández González, 2003. p. 2)

En términos prácticos para este trabajo, se ha concebido a docentes y a estudiantes como personas que pueden ser agentes y actores dependiendo de sus interacciones dado

que las mismas no se dan solo en una dirección y la pluralidad de intereses derivados de las disputas por el saber se centra en la pregunta por cómo se enseña y cómo se adquiere proporcionando agencia y protagonismo a todas sus formas de lograr legitimidad. Exhibir saber aprendido ya sea para mantener el estatus profesional y la autoridad pedagógica o demostrando que se ha adquirido para demostrar y mantener el éxito académico son márgenes de múltiples disputas e intercambios. Hay que recordar que Bourdieu representa la postura académica que intenta resolver el binomio estructura/acción y que Sautú afirma en que Bourdieu la estructura está encubierta en las prácticas (Sautú, 2005, p. 83)

La autoridad otorgada por la institución y señalada por Tenti Fanfani (2010) bien puede significar una posición de desventaja para el estudiante, dada su condición de estudiante en la relación pedagógica, pero en el desarrollo de las interacciones, las herramientas con las que ambos agentes luchan, bien podrían situarlos en algunas ocasiones como iguales y en otras como producto de un desequilibrio. Por ejemplo, estudiantes que sean profesionales en otra área y cursen una segunda carrera, estudiantes que se desempeñen laboralmente y tengan mayor conocimiento que sus docentes, representan una disputa de igual a igual por los bienes simbólicos que implique recibir o impartir un curso universitario.

Se podría proponer más bien, en vez de una arena de batalla, un tablero de ajedrez donde cada pieza posee una naturaleza y valor distinto, cada una asume estrategias distintas para moverse con limitaciones o ventajas muy particulares de su posición, pero que, al avanzar el juego, su bagaje de ventajas y desventajas le permitirán avanzar o perder. Incluso, la naturaleza entre las piezas puede ser tan variable que podrían enfrentarse varias piezas de la misma categoría, es decir, un alfil puede luchar contra otro

alfil y un peón contra otro. No son luchas desequilibradas por sí mismas, juegan más aspectos. Si bien el peón puede luchar contra alfiles, caballos y torres, una reina puede enfrentarse a su homóloga del color contrario.

Esto quiere decir que no por ser estudiante, las disputas generadas en el campo educativo deban darse por perdidas, y no por ser docente estas se tienen por ganadas porque existe un cambiante desequilibrio de poder en el aula (Feito, 2003; Dubet, 2006; Greco, 2007; Tenti Fanfani, 2010 y Pierella 2014) incluso en el aula remota sincrónica de la escuela domiciliada (Dussel, 2020). Dado que docentes y estudiantes exhiben distintas herramientas y a pesar de luchar o disputarse el bien simbólico del saber, se percibe claramente la pluralización simbólica de otros bienes que componen al bien principal. Véase la siguiente analogía.

Figura 15: Analogía del juego de ajedrez para las relaciones docente/estudiante



Fuente: Elaboración propia con imagen ilustrativa de la Federación Catalana d'Escacs, 22 de mayo de 2019.

En la analogía del juego de ajedrez, la construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica en la docencia universitaria se representa en un juego de ajedrez entre docentes y estudiantes, donde el tablero representa la Universidad como espacio de juego en los mismos términos de campo o arena de batalla que planteó Pierre Bourdieu, solo que en este caso viene a ser un espacio virtual sincrónico. Sin embargo, los agentes no son iguales, son piezas que tienen distinciones. Están de cierta forma enfrentados luchando por un capital, que en este caso sería el capital del saber, solo que para un bando se trata de adquirir la titulación y para el otro bando representa el ejercicio de dicha titulación con el fin de mantener su nombramiento o posición, es decir, la acreditación formal de adquirir o de ejercer el saber.

Se propone el juego de ajedrez, ya que, en una de las jugadas, llamada coronación del peón (López y Vila, 2001, p. 32), cuando un peón logra llegar al otro extremo del tablero, puede solicitar convertirse en la pieza que se quiera (excepto en un rey) para seguir combatiendo y tal metáfora representa al estudiante que exhibiendo el saber adquirido durante la universidad, recibe la acreditación profesional que lo habilita para el ejercicio incluso de la docencia misma. Además, un docente, en su condición profesional también puede pasar a ser de nuevo estudiante.

Los bienes simbólicos son distintos y plurales (Lahire, 2020), tanto para estudiantes y para profesores, pero para adquirirlos y potenciarlos, se requiere de condiciones muy diferentes para jugar, la naturaleza diferenciada de cada agente-pieza permite que se muevan de manera distinta, con más ventajas o con mayores limitaciones.

Las jugadas pueden ser muy exitosas o bien pueden ser equivocadas, lo que permite exhibir errores que culminan con la eliminación de alguna pieza, pero también se exhiben situaciones de amenaza desde las piezas más poderosas y finalmente el dominio del espacio universitario (físico o virtual) por los agentes/actores, pero sobre todo se busca llegar al final del período lectivo (la partida) con el mismo afán con que un peón llega al otro lado del tablero para convertirse en una pieza más poderosa, entiéndase una persona docente con más prestigio o una persona estudiante con más créditos ganados hasta tener su titulación, bien de capital simbólico del conocimiento adquirido, es decir, la acreditación del saber. Esta metáfora de un juego, basada en Bourdieu permite dimensionar las características de tales relaciones.

4.5 Caracterización de las prácticas generadoras de autoridad

El hábitus en Bourdieu es un concepto que como afirma Ritzer (1993), remite a estructuras mentales o cognitivas mediante las cuales las personas manejan el mundo social. Él expone la noción de esquemas internalizados como resultado de una ocupación duradera de una posición dentro de un mundo social (p. 502).

Dado que docentes y estudiantes ocupan posiciones determinadas en el campo educativo, es posible identificar el hábitus a través de aquellas prácticas mediante las cuales dan sentido a sus acciones. De esta forma, se definió para esta investigación caracterizar las prácticas generadoras de autoridad pedagógica adquiridas y exhibidas por las personas docentes, por lo que en esta sección se hará un recuento de elementos ya expuestos a lo largo de este análisis pero que requieren comprenderse como un conjunto

de prácticas que han sido adoptadas por las personas docentes con el fin de construir y mantener su autoridad pedagógica, es decir, con el fin de seguir las reglas del campo.

En concordancia con Pierella (2014, 2015), Greco (2007, 2013) y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo, en este análisis se ha vinculado el hábitus docente a las siguientes prácticas relacionadas con las categorías de planeamiento, la didáctica, la evaluación y la interacción como elementos que caracterizan el rol docente.

4.5.1 La práctica de exhibir el saber acumulado

El conocimiento es una característica sumamente importante y valorada por los estudiantes dado que la mayor parte del tiempo, es el docente quien se proyecta a sus estudiantes exhibiendo los saberes adquiridos. Ha sido habilitado por la institución para darlo a conocer (Tenti Fanfani, 2010). En las grabaciones de clases remotas se encontró que más de la mitad del tiempo de una clase la protagoniza la persona docente y en las valoraciones estudiantiles, es decir, las Hojas de Evaluación Docente, las personas estudiantes tienden a expresar como característica prioritaria el nivel de conocimiento que demuestran sus docentes o bien, aquello que no logran demostrar.

4.5.2 La práctica de poseer y adquirir titulaciones

Las titulaciones en los docentes reflejan sus prácticas de formación. Quienes se presenten a sus clase con nivel académico superior o con varias titulaciones académicas o certificaciones pueden lograr mayor valoración a priori, sin embargo, a pesar de que este requerimiento sea especificado por el mismo Reglamento de CONESUP (2022), para

que la universidad haga efectivo y legal un nombramiento, en ocasiones titularse y/o certificarse no es sinónimo de una práctica que legitime la permanencia del profesional como docente. Si bien la titulación permite mayor ventaja en la escogencia para un nombramiento potenciando la visibilidad del currículum, la titulación en sí misma no garantizaría el mantenimiento de la autoridad pedagógica dadas las condiciones de interacción de otros bienes simbólicos.

La mayoría [de profesionales para la docencia] viene con una visión muy genérica, entonces eso genera... Genera a la Universidad un tema de escogencia. ¿Por qué? Por qué no puedes escoger “un sabio ignorante”, un carajo que es un genio, un especialista en Derecho de familia y cuando le pregunten de cualquier otra cosa se queda pegado. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal).

4.5.3 La práctica de demostrar experiencia

Los resultados de la encuesta aplicada a los grupos participantes muestran que en el 8.4% de las interacciones analizadas, las mismas personas docentes se auto legitimaban ante la clase refiriéndose a título, los cargos ocupados y trabajos que ellos mismos habían realizado (ver gráfico 15). La experiencia no solo está referida al plano laboral, en la medida en que los docentes puedan compartir con sus estudiantes experiencias, anécdotas y situaciones que legitimen posición en la relación, se entenderá esta práctica como generadora de autoridad. Un ejemplo de esto lo relató Zúñiga cuando expresó lo siguiente:

Me acuerdo que Ana A... me decía eso del grupo, de un grupo que nosotros les decíamos “El Grupo los Negros” porque fue el primer grupo de la Universidad en la que habían [sic] cuatro negros. Cuatro afrodescendientes y eran muy retadores, muy retadores. ¿No? Un poco de su desarrollo y de su... de su vida, un poco marcada por la discriminación. Y hay que entenderlo, hay que

entenderlo. No, no... Cuando yo llego a la primera clase, yo los vuelvo a ver y les digo: ¿Qué es este montón de negros? (jja ja ja!). Y les digo: ¡Oigan, ustedes cuatro! despiértense que yo viví en su pueblo cinco años. Hasta hablo lo que ustedes hablan... Pero a Anilla, le hicieron la vida imposible... Le preguntaban de Derecho aeronáutico. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal).

Durante el relato, Zúñiga comentó que ese fue uno de los grupos con los que mejor se llevaba debido a que, haberles expuesto de primero su experiencia personal viviendo en Limón permitió una identificación que otros docentes no lograron con aquel grupo. De esta forma, la experiencia que los docentes puedan proyectar puede ser muy plural y no necesariamente exclusiva del ámbito laboral o académico. Sin embargo, en recomendaciones de las mismas personas Coordinadoras de Carrera, las tres han concluido que los docentes con mejor perfil deberían estar al inicio de la carrera para que sean la primera impresión que tiene el estudiantado con profesionales del área y que aquellas personas docentes más especializados puedan asignarse a cursos más elevados del plan de estudios (Osorio, 2021; Obando, 2021 y Zúñiga, 2022, Comunicaciones personales)

4.5.4 La práctica de planear las clases y seleccionar materiales

La mayoría de docentes participantes en este estudio fueron bien valorados en la encuesta en temas de planeamiento (ver gráfico 14), sin embargo, el planeamiento didáctico es una habilidad adquirida a través de capacitaciones específicas. Cuando las personas docentes le daban mayor importancia al tema de planear y dimensionar sus momentos áulicos, sentían mayor control de la estructura de la clase, de los materiales escogidos y de los ejemplos seleccionados para explicar.

Yo llevo un rol, ejemplo, yo tengo una unidad de planeamiento, entonces ya yo tengo los temas distribuidos por clases, entonces este yo digo, bueno, el día de hoy vamos a hacer o estudiar esto (...) y depende mucho de la disposición o el entendimiento de los estudiantes, pues en la clase me extiende mucho más, entonces, pues el tema se me acorta, tengo que seguir al siguiente [sic]. O yo sé que hay temas que son muy largos, entonces yo tomo 3 elecciones para completar ese tema.

Pero yo tengo al día el cronograma y sé qué es lo que se va en cada lección. Entonces yo trato de cumplir los temas, ¿verdad? Si me atraso, pues continuó la siguiente, pero este... siempre trato de lograr los objetivos de aprendizaje. (LD. 03 de mayo del 2022, Comunicación personal)

En las entrevistas se encontró que las personas estudiantes rápidamente pueden hacer una valoración preliminar en frases como:

“- ¿Usted nota cuando el profesor improvisa la clase?

- Ah, por supuesto, claro que sí, y me ha pasado.

- ¿Cómo lo nota?

- Porque por ejemplo dicen: ¿Por dónde quedamos la semana pasada?”, dicen: hoy vamos por tal tema y no, ya eso lo habíamos pasado... O empiezan a explicar cosas y... ya eso lo vimos. Yo podría pensar que esa persona, ya por la experiencia que tiene, sabe por dónde vamos, pero no planifica la clase.” (Megan, estudiante, 16 de julio del 2022, comunicación personal)

Como se evidencia, tales frases reflejan prácticas un poco despreocupadas sobre la organización del curso y el devenir de la clase y son identificadas puntualmente por algunos estudiantes.

“Cuando yo veo falta de planificación, veo que hay desorden... veo que no nos respetó como alumnos”. (Cristian, estudiante. 17 de diciembre del 2021, comunicación personal).

4.5.5 La práctica de saber conducir la clase y explicar la materia

Entre los saberes más útiles que puede adquirir una persona docente universitaria, se encuentra el saber pedagógico (Zambrano, 2006, 2013^a y 2013b), sin embargo, como se expuso en los antecedentes de este trabajo (UCR, 1974, CONESUP, 2021), entre los requisitos para el nombramiento de docentes en las universidades tanto públicas como privadas en Costa Rica, no figura el poseer titulación profesional en Educación, Docencia o Pedagogía como condicionante al nombramiento, con poseer titulación en el área del curso a impartir o formación y/o experiencia demostrada algún campo atinente, puede ser suficiente para lograr un nombramiento como docente en una universidad.

Las personas docentes universitarias que han incursionado en saberes pedagógicos más profesionales han podido notar mucho mayor dominio y pericia en el planeamiento, la elaboración de actividades evaluativas y su didáctica, admitiendo que antes les constaba mucho planear o del todo no lo hacían, que ahora saben cómo construir un examen profesional y que ya manejan más técnicas didácticas.

Tres de los cuatro docentes participantes recalcaron en sus entrevistas que no tenían conocimiento profesional en educación, pero que poco a poco iban aprendiendo en su propia experiencia. Se perciben más preparados cuando logran cimentar con mayor conocimiento su desempeño pedagógico y las demás personas lo notan.

“...hay docentes que son muy buenos desde la parte profesional pero no tienen esta otra parte, entonces no saben cómo transmitir ese conocimiento y eso viene a ser una gran verdad, la gran diferencia entre los que sí lo tienen. Ejemplo, ahora tenemos un docente que está terminando la Licenciatura en Docencia y él mismo me expresa y emocionado me dice: mira, ya sé cómo lo que yo daba así lo voy a dar así. O sea, él mismo ve y compara sus clases antes de lo que está haciendo ahora y sinceramente se nota al cambio” (Osorio, 20 de octubre del 2021, comunicación personal)

Caso contrario al narrado por Osorio, una estudiante comenta su experiencia como repitente con la misma docente, ante lo que ella considera una forma ilógica de impartir un curso y brindar instrucciones para un trabajo.

“Después, la segunda vez que ya el siguiente cuatrimestre la matricule [la materia]. Y otra vez llegábamos y uno preguntaba ¿así? Y no contestaba, nos ponen un trabajo porque todos los tres fueron lo mismo, digamos, nos pusieron un trabajo que era como entregar por partes. Y vieras que ella no contestaba. Y había que hacerlo, ella no explicaba, o sea, tuvimos que hacer el trabajo. Y con la última, con la última clase, ella explicaba la materia sobre ese trabajo. Entonces para mí era ilógico. Tienes que hacer ese trabajo sin saber si era bueno o malo. (Silvia, estudiante. 19 de noviembre del 2021. Comunicación personal).

4.5.6 La práctica de exhibir dominio tecnológico

La pandemia por Covid19 y su respectivo confinamiento puso en evidencia una serie de carencias tecnológicas que arrastraban muchos docentes universitarios y también estudiantes. La Universidad Santa Lucía ya contaba con la herramienta Microsoft Teams desde tres años antes de la pandemia, sin embargo, no era conocida en la comunidad educativa. El cambio repentino de modalidad presencial a clases remotas sacudió de muchas formas los esquemas académicos de muchos docentes, es decir, que debieron

confrontar su habitus y puso en evidencia a aquellos que se encontraban dotados de habilidades tecnológicas de los que no se mostraron muy diestros o que de plano renunciaron a su puesto docente a pesar de ser profesores de trayectoria.

Las personas Coordinadoras de Carrera relataron que muchos de sus docentes necesitaban instrucción sobre metodología para clases virtuales y gran parte de las inconformidades estudiantiles se centraron en las deficiencias tecnológicas de sus profesores y el contenido poco atractivo de sus clases remotas (Hojas de Evaluación IIC-2021).

En síntesis, una de las prácticas generadoras de autoridad pedagógica tiene que ver con desarrollar habilidades tecnológicas y aprovechar todas aquellas oportunidades de capacitación a fin de responder no solo a las demandas tecnológicas de la profesión sino también a fin de competir con otros distractores audiovisuales y de selecto contenido gráfico que acaparan la atención de los estudiantes en las redes sociales por ejemplo.

4.5.7 La práctica de saber evaluar de forma objetiva

Ligado a los saberes pedagógicos expuestos anteriormente, saber evaluar es posiblemente la actividad más vinculada al poder que a la autoridad pedagógica, dado que es el docente quien de manera objetiva o subjetiva convierte el desempeño del estudiante en un dato cuantitativo que es de carácter definitorio. según lo confirmaron Obando (2021) y Osorio (2021), una calificación que se percibe injusta puede generar movilización estudiantil hacia instancias administrativas con el fin de deslegitimar la labor docente y descalificar su criterio, viéndose afectado entonces el desempeño docente ante las autoridades administrativas universitarias. Estos procesos pocas veces ocurren en los espacios visibles de las clases remotas, sino que se gestan a través de

conversaciones privadas entre docente y estudiante, entre los mismos estudiantes o entre estudiantes, la administración universitaria y las personas coordinadoras.

“Nos ponía a resolver casos que ni siquiera había ejemplificado en clases, que sí estaban basados en el material, pero en el Derecho todos los códigos y los artículos se prestan a interpretación, muchísimas interpretaciones. Y eso pasa en la calle. Entonces a veces, vos le dabas una interpretación específica y que nunca vimos en clases y te tronaban el examen. Entonces yo si me queje de eso. Yo... yo pensé, en el primer curso que llevé con él yo sí dije: me parece muy injusta la forma que nos están evaluando, porque si me van a poner a resolver un caso, al menos deme un chance de saber antes de llegar al examen. ¡Di! ¿Un caso similar, cómo lo resolvería? Porque yo no tengo calle. Entonces yo no sé cuál es la interpretación que el profesor quiere que le dé a equis o a específico artículo”. (Cindy, estudiante. 17 de diciembre del 2021. Comunicación personal)

En contraste, aquellos docentes percibidos con cualidades de evaluación objetiva son más respetados por sus estudiantes y en las evaluaciones se logra percibir cómo algunos estudiantes logran diferenciar entre su propio desempeño académico como estudiantes de la calidad de la evaluación aplicada por sus docentes ya que se han convencido de que la prueba es objetiva, es justa y que su esfuerzo no fue el mejor.

“Yo estoy segura de que con el profesor A, la evaluación, al momento de calificar, es lo que es, él no le pone grises a nada. Es blanco o negro” (Cindy, estudiante. 17 de diciembre del 2021. Comunicación personal)

La potestad evaluativa que el docente posee solo por el hecho de estar nombrado en el puesto, es decir, el efecto institución en Tenti Fanfani (2010), puede traslaparse con los hechos y experiencias que las personas estudiantes requieren para legitimarlo y

otorgarle autoridad. Tal vez por esta razón algunos docentes necesitan reafirmarse ante la clase. El 8.3% de las interacciones registradas en este estudio (ver gráfico 15), se vincularon con momentos en los que los docentes recordaron a sus estudiantes su posición o título, pero también sus potestades evaluativas.

“Yo soy muy estricta, hago un primer llamado de atención y si la situación persiste, automáticamente anulo el examen y hago un reporte a la Universidad”.

(AV, Docente, 8 de setiembre del 2021, Video CR05)

4.5.8 La práctica de brindar un trato adecuado

Como se ha presentado en autores como Pierella (2014), Greco (2007), Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015), las actuales generaciones estudiantiles son muy distintas a las anteriores, buscan un trato de igualdad y un reconocimiento, pero no que se les discipline (Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial, 2015, p. 67).

Esta particularidad refleja un reto para aquellas prácticas pedagógicas que se centraban en minimizar al estudiante y ensalzar a la persona docente como único poseedor del conocimiento. Dado que el hábitus son esquemas aprendidos, muchos docentes podrían estar socializados con antiguos paradigmas pedagógicos que se contraponen a las necesidades de trato que demandan las relaciones pedagógicas actuales.

La necesidad de reconocimiento que tienen es muy alta. Pero a nosotros, a mi generación de los ochentas, (...) como estudiante de la Universidad de Costa Rica, no nos llevábamos ningún tipo de reconocimiento, sí el que estaba al frente de nosotros era el Presidente de la Corte Suprema de Justicia, ¿Vos creés que se iba a poner a decir...?. Seguramente consideraba que todos los que estábamos ahí éramos un chorro de animales. ¿Verdad? Seguramente. ¿Pero eh..., cómo se

llama?... No éramos una generación que nos moviéramos con eso. (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal).

Nótese cómo se recalca el énfasis de que no eran una generación que se movieran por el reconocimiento. Sin embargo, en la literatura consultada se demuestra como hoy este bien simbólico tiene otra valoración y las prácticas asociadas a la autoridad pedagógica demandan a docentes capaces de generar reconocimiento de sus estudiantes como personas cuyas experiencias y formación aportan un porcentaje importante del desarrollo de la clase, haciendo así menciones a paradigmas más constructivistas y metodologías más andragógicas.

4.5.9 La práctica de reconocer particularidades de sus estudiantes

El reconocimiento de parte de los docentes hacia sus estudiantes puede ir más allá de la interacción básica de aceptar su identidad y sus aportes. Algunos docentes participantes en este estudio nombraron con frecuencia cualidades, formaciones profesionales adicionales y situaciones muy particulares de sus estudiantes, lo que refleja un alto conocimiento en esferas más personales. Cuando una persona docente recuerda que entre sus estudiantes tiene personas con otras profesiones o que alguno de sus estudiantes labora en cierto lugar particular, despierta en el estudiante un sentimiento de sociabilidad y en cierta forma, al reconocerlo, reta al mismo estudiante a realizar un aporte a la altura de la expectativa generada.

“...es un tema complicado de hablarlo, aunque tenemos acá a la estudiante Tatiana que es psicóloga...” (AA. Docente. 14 de mayo del 2021. Video CR04)

Una persona docente que recuerda y pregunta por un estado de salud, que puede acordarse de una anécdota o que se toma unos minutos de camaradería con sus estudiantes se puede percibir como alguien más humano. En la encuesta aplicada, luego de un 67.6% de estudiantes que reconocieran a sus docentes como sabios o mentores, le siguió un 21.5% de estudiantes que calificaron su relación con sus docentes como la de un amigo o amiga. El desglose de este rubro se puede apreciar en el gráfico 12.

4.6 Percepciones y motivaciones estudiantiles en torno a la autoridad

A continuación, se presentan los resultados del abordaje cuantitativo a lo interno de cada uno de los grupos participantes. Las variables fueron definidas, depuradas durante la elaboración del sustento teórico de la investigación y finalmente abordadas en el Instrumento B, a través del cual se buscó determinar las percepciones y motivaciones que llevan a las personas estudiantes a reconocer rasgos de autoridad pedagógica en sus docentes. Se detalla seguidamente el comportamiento de dichas variables.

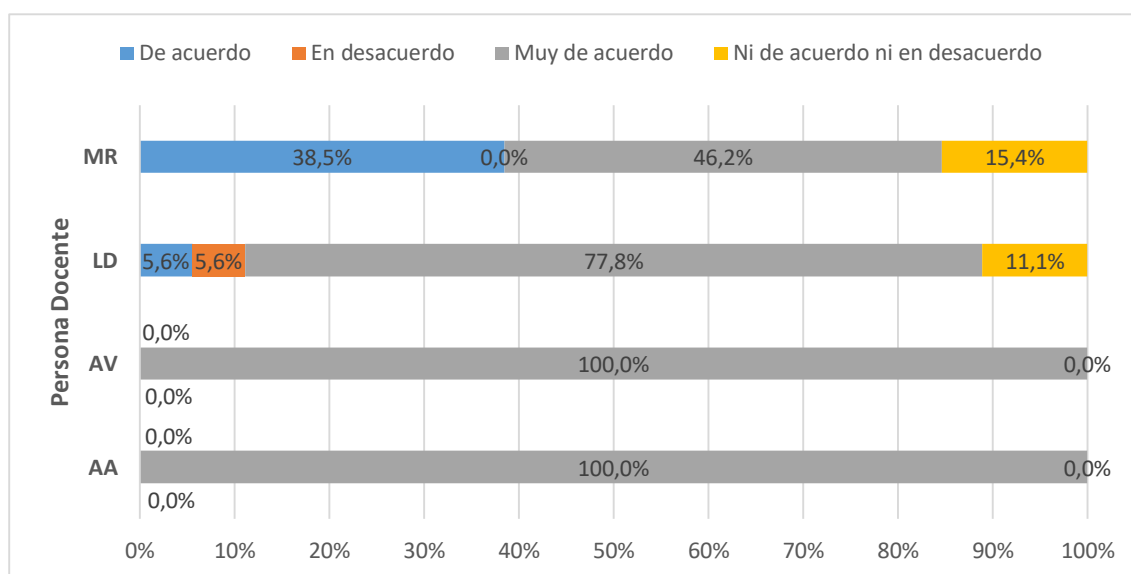
4.6.1 La capacidad de escucha

La capacidad de escucha es una de las cualidades más relacionadas con el reconocimiento que los docentes realizan hacia sus estudiantes, los resultados de esta pregunta llaman la atención ya que dos de los cuatro docentes participantes fueron calificados por sus estudiantes con el cien por ciento de capacidad de escucha, mientras

que los docentes LD y MR no gozan de tal distinción. Incluso MR presenta un 15.4% de opiniones neutrales y un 84.7% de opiniones favorables.

En el caso de LD, las opiniones neutrales rondan el 11% pero es el único docente a quien casi un 6% de sus estudiantes manifestaron no estar de acuerdo con la afirmación de que LD sepa escuchar. Véase a continuación el gráfico.

Gráfico 6: Opinión estudiantil sobre la capacidad de escucha de sus docentes



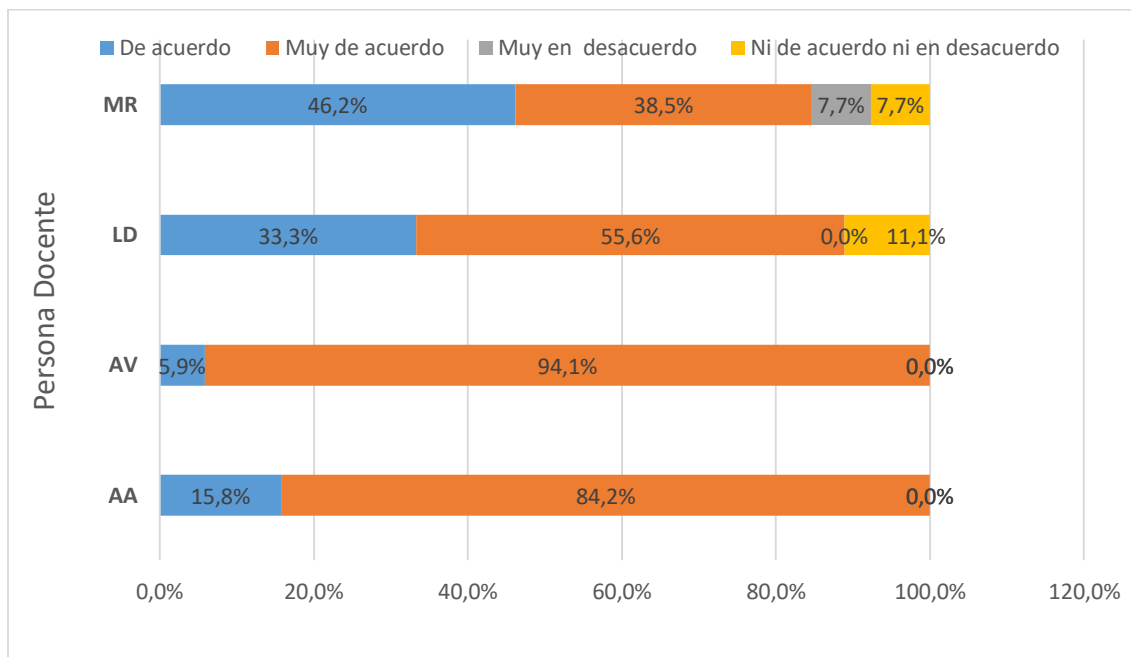
Fuente: elaboración propia

4.6.2 El carisma

Por otra parte, dentro de la literatura especializada sobre autoridad pedagógica e incluso desde la literatura clásica en Sociología, el concepto de carisma siempre está ligado a la autoridad. Weber, (2007, pp.65-72), Pierella (2015) Zamora-Poblete, Meza-Pardo y Cox-Vial (2015, p.66), y Tenti Fanfani (1999, 87) han señalado la importancia del carisma en una relación social. En el caso de la muestra de docentes participantes, todos han sido calificados en su mayoría como docentes carismáticos, presentando solo LD un 11.1% de opiniones neutrales. Sin embargo, resalta la calificación de MR ya que

un 7.7% de sus estudiantes consideran que no es una persona carismática, otro sector de tamaño similar en porcentaje se mantuvo neutral a la hora de responder.

Gráfico 7: Opinión estudiantil sobre el carisma proyectado por sus docentes



Fuente: elaboración propia

Sobre la docente MR, y refiriéndose a la pregunta sobre perspectiva general del docente y del curso para establecer puntos de mejora, una de sus estudiantes expresa:

Muy buena profesora, es muy preocupada por los estudiantes, evacua cualquier duda que tengamos y las clases muy interactivas, aunque a veces si me cuesta entenderle un poco. (Hojas de Evaluación Docente, IIC-2021)

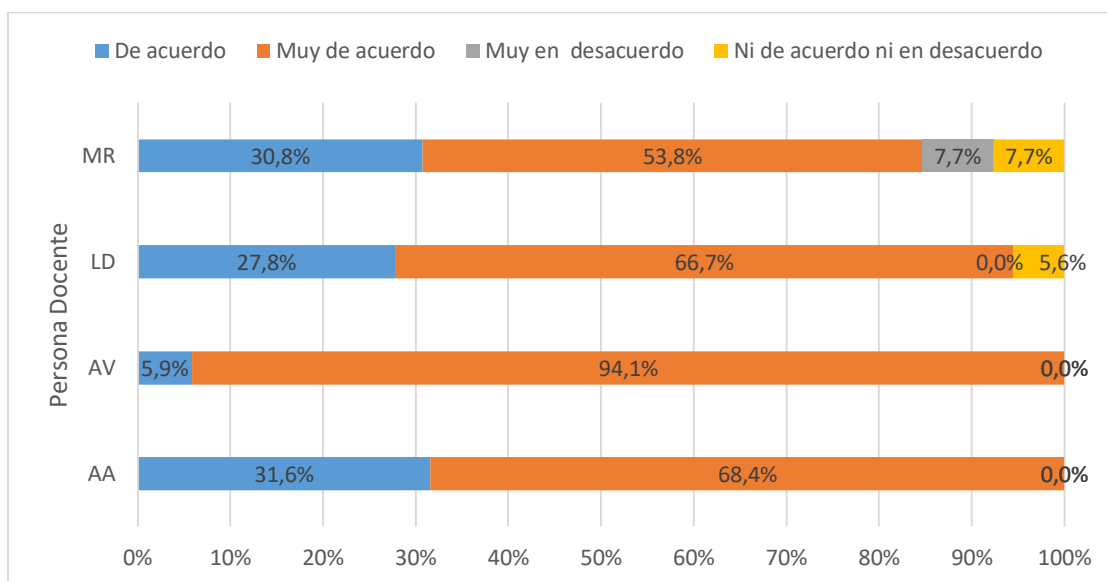
4.6.3 La vocación

Uno de los aspectos más interesantes que sobresalen cuando los estudiantes se refieren al actuar de sus docentes es lo que se conoce como vocación. Ya anteriormente Pierella (2014) había enfatizado que pesa mucho "...el valor que para los estudiantes tienen los modos de ser y de actuar de aquellos profesores "comprometidos", "que manifiestan deseo por lo que hacen" y "talentosos"; es decir, con 'vocación'" (p. 118). En el caso de la persona docente MR, un sector de la clase se mostró indiferente ante la vocación proyectada e igual proporción de estudiantes no le encontró vocación. Por el contrario, a AV sus estudiantes le identificaron mucha mayor vocación en su desempeño. Consultadas las evaluaciones docentes, una de sus estudiantes expresó:

En lo personal considero que la profesora es excelente, así como el dominio y manejo de la clase, pero sus clases no son dinámicas, aunque si interesantes, es una persona con mucha capacidad y siempre muy colaboradora cuando se le pide alguna ayuda en cuanto a dudas y demás. Considero que puede mejorar la didáctica de la clase no solo hablar y hablar, porque tiende a ser cansado y tedioso, a veces es bueno cambiar la monotonía de la clase por diferentes actividades, entre otros, y no solo hablar y los estudiantes escuchar por casi o más de 2 horas, hay muchas actividades interesantes que permiten el aprendizaje más significativo que lo tradicional. (Evaluaciones Docentes, IIC, 2021).

Del párrafo anterior se desprende el hecho de que algunos estudiantes poseen una perspectiva bastante amplia sobre lo que evalúan en un docente. Separan con claridad los aspectos relacionados con el carácter y forma de ser del docente de su gestión y desempeño. Así lo expresan también Pierella, (2014) y Greco, (2007) sobre la relación de la vocación con la autoridad, pues se considera una correlación importante entre ambos conceptos. El siguiente gráfico resume los resultados específicos para cada docente.

Gráfico 8: Percepción estudiantil sobre la vocación que proyectan sus docentes



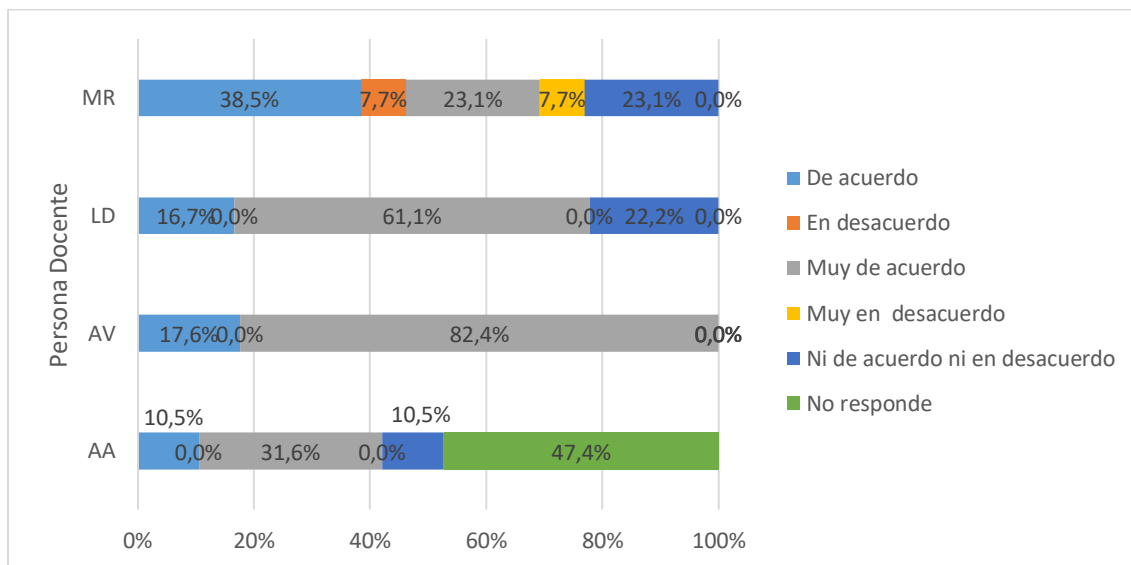
Fuente: elaboración propia

4.6.4 La fama y admiración social

La fama que acumula cada docente en el centro educativo donde se desenvuelve puede ser un elemento determinante en la definición de su autoridad pedagógica. Los docentes incluidos en este estudio gozan de una buena fama en la Universidad, de hecho, fueron referidos por las Coordinaciones de Carrera como docentes sobresalientes, con buen historial de calificaciones y bien reconocidos por el estudiantado.

En el estudio aplicado, no se encontraron contradicciones significativas a estas condiciones, solamente la persona docente MR presentó un pequeño porcentaje de estudiantes que no consideran que tenga buena fama. En los casos de AA, AV y LD, sus estudiantes corroboran el reconocimiento social. Véase a continuación el respectivo gráfico.

Gráfico 9: Opinión estudiantil sobre el reconocimiento social de sus docentes como personas admiradas



Fuente: elaboración propia

Cerca de la mitad de los estudiantes del docente AA no respondieron debido a una depuración del instrumento, fruto de la primera inmersión en el campo. Esta variable se incorporó para las siguientes aplicaciones instrumentales, pero ya no fue posible recopilar la reacción de los estudiantes de AA.

4.6.5 El lugar de trabajo

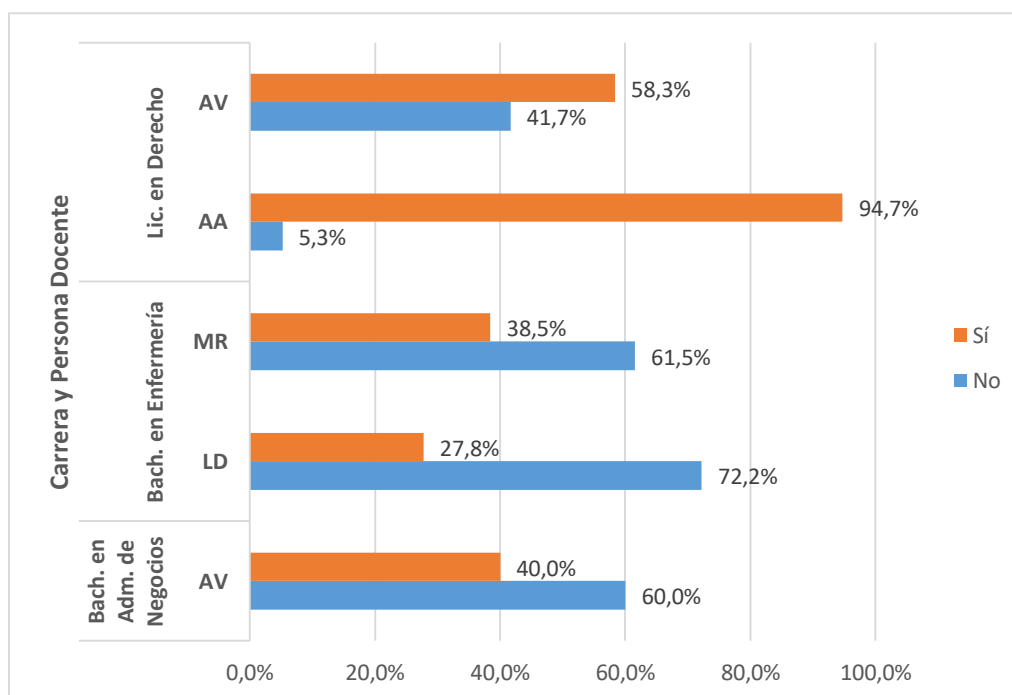
Otra de las variables dimensionadas para este análisis se obtuvo midiendo la cantidad de estudiantes que reconocieron con facilidad el lugar de trabajo de sus docentes y llama profundamente la atención el hecho de que sean las y los estudiantes de Derecho quienes recuerden con mayor facilidad el lugar de trabajo de sus profesores. No se comportó así esta variable con los resultados de Enfermería y Administración. Así mismo lo reconoció Zúñiga como Coordinador de carrera, cuando expresó sobre la importancia del lugar donde trabajan los docentes: “...tiene mucho que ver, mucho que ver... porque

digamos, por ejemplo, la gente que proviene del Poder Judicial y es estudiante, ya de cierta forma lo admira: Ya es una jueza, ya es un juez el que tengo al frente” (Zúñiga, 04 de mayo del 2022. Comunicación personal).

Otra forma de tener seguridad de esta afirmación es señalando un caso muy particular: siendo AV la persona docente de un grupo de Administración y al mismo tiempo de otro grupo de Derecho, el 58.3% de estudiantes de Derecho recordó fácilmente su lugar de trabajo mientras que el 60% de sus estudiantes de Administración no lograron responder correctamente a esta pregunta.

Los porcentajes son mucho menores para las personas docentes de Enfermería. A continuación, el gráfico que los expresa.

Gráfico 10: Porcentaje de estudiantes que recordaron con facilidad el lugar de trabajo de sus docentes



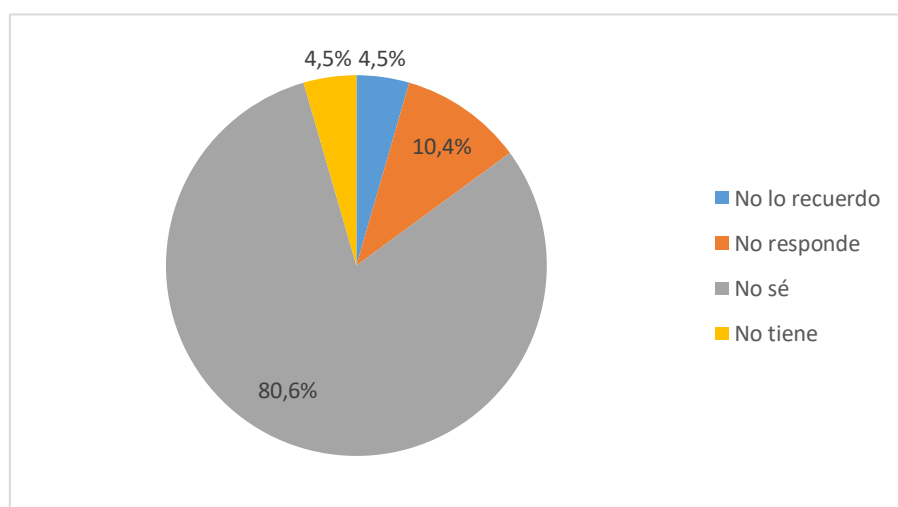
Fuente: elaboración propia

4.6.6 Las publicaciones académicas

Uno de los aspectos más significativos sobre la autoridad pedagógica que tiene que ver con las prácticas docentes, también se relaciona con el hecho de tener publicaciones académicas. Zambrano (2005, pp. 5-9) había establecido y fue expuesto en el marco teórico de este trabajo, el hecho de que el saber académico es el fruto de la reflexión propia del saber disciplinar y del saber pedagógico. Por tanto, la práctica de publicar artículos y generar documentos académicos podría ser un elemento esperable que posiciona al docente universitario en su autoridad pedagógica, así lo exponen también Pierella (2014) y Greco (2007 y 2013).

Sin embargo, ninguno de las y los docentes seleccionados tiene a la fecha alguna publicación académica, por lo tanto, tal y como lo demuestra el gráfico, solo un 4.5% de los estudiantes de la muestra seleccionada supo responder a esta pregunta con seguridad señalando que sus docentes no tienen publicaciones académicas.

Gráfico 11: Porcentaje de estudiantes que saben o reconocen si sus docentes tienen publicaciones académicas



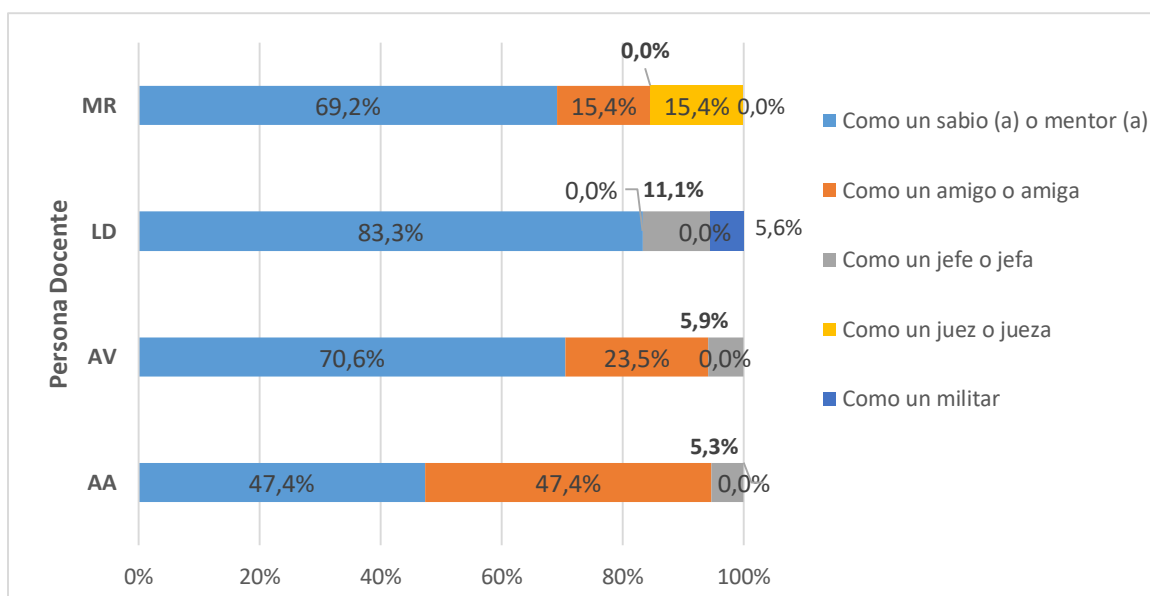
Fuente: elaboración propia

4.6.7 El trato recibido

El trato que los docentes brindan a sus estudiantes les permiten posicionarse también en términos del reconocimiento de su autoridad pedagógica, así se establecieron para esta pregunta cinco categorías de respuesta donde cada estudiante debía definir si recibía de su docente un trato más parecido al de un juez, al de un jefe, al de un amigo, al de un militar o al de un sabio o mentor.

En los resultados se evidencia que todos los docentes de la muestra se proyectan como sabios o mentores y que incluso, las cualidades de amistad prevalecen en un segundo lugar, lo cual indica que en buena medida los docentes establecen una relación muy cercana y significativa para sus estudiantes. Las cifras que se distancian de esta tendencia sitúan a la persona docente MR como un juez o jueza y a LD como un jefe o jefa e incluso, hubo quienes le calificaron como militar. A continuación, se presenta el gráfico correspondiente y se copian dos referencias importantes que se hicieron sobre los dos docentes mencionados.

Gráfico 12: Percepción del estudiantado sobre el trato recibido por sus docentes



Fuente: elaboración propia

Sobre la persona docente MR:

Muy buena profesora, es muy preocupada por los estudiantes, evacúa cualquier duda que tengamos y las clases muy interactivas, aunque a veces si me cuesta entenderle un poco. (Evaluaciones Docentes, IIC, 2021).

Sobre la persona docente LD:

El profesor solo en una ocasión se conectó a la hora indicada, siempre se conectó tarde y eso era un problema ya que esos minutos perdidos al principio, le hacían falta al final de la clase. Además, al principio del cuatrimestre, él nos indicó que si nosotros nos conectábamos tarde nos bajaría puntos, pero él siempre llegaba tarde, además siempre se le detectaba cierta preferencia hacia una compañera por su profesión, cuando le hacía preguntas como: "¿Tenés algo que agregar?" al finalizar de explicar un tema. Pero además de eso, me parece que es un profesor que explica y maneja la materia excelentemente. (Evaluaciones Docentes, IIC, 2021).

Este tipo de diferenciaciones produce un efecto importante en la percepción de autoridad pedagógica, por un lado, se señalan cualidades positivas de MR y la persona estudiante reconoce que le cuesta entenderle en ocasiones, pero, por otro lado, una persona estudiante de LD denuncia no solo impuntualidad sino también lo que se puede interpretar como un posible favoritismo dado que LD toma el parecer de una estudiante a quien le ha reconocido públicamente un bien de capital simbólico.

Pero tal actitud no es única de LD, durante las observaciones a las clases grabadas se pudo detectar en una de las clases de AA que la persona docente pone un ejemplo para explicar un caso y le recuerda a toda la clase que una de sus estudiantes es psicóloga (14 de mayo del 2021, Video CR04). Así el trato recibido y las posibles situaciones de ventaja

que puedan tener algunos estudiantes permiten la configuración de percepciones de trato diferenciado.

4.6.8 La evaluación

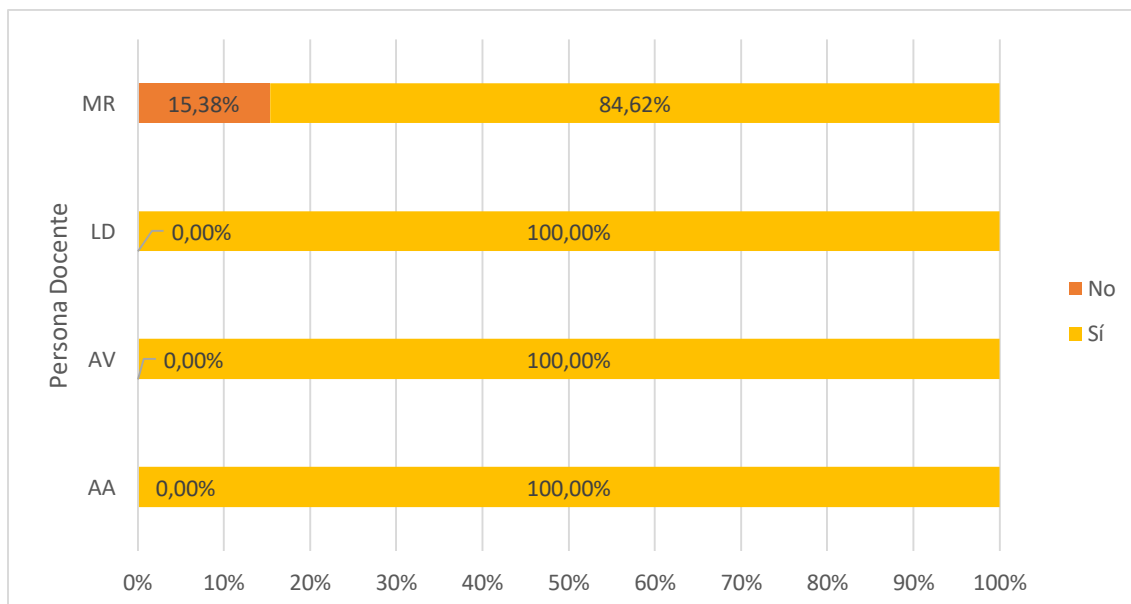
Para el caso de la variable evaluación, es necesario recordar que existen al menos tres tipos: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Santamaría, 2005). Todas aquellas intervenciones docentes orientadas a mejorar el desempeño estudiantil o a dimensionar el conocimiento y/o dominio exhibido por parte de cada estudiante, se consideran evaluaciones en los términos formativa y diagnóstica respectivamente, sin embargo, la evaluación sumativa cobra un papel fundamental en las relaciones docente estudiante ya que significan el marco interpretativo con mayor peso para el éxito o fracaso académico de los estudiantes. Es la cuantificación de su rendimiento con el condicionante de estar empoderada en el criterio de la persona docente. Así hay docentes que se proyectan muy objetivos al crear rúbricas y escalas que les permitan evaluar por igual, pero otros externalizan sus criterios de manera menos objetiva.

En diferentes clases grabadas se detectaron situaciones en las que los y las docentes les mencionaron a sus estudiantes recomendaciones útiles para responder evaluaciones, se condicionaban puntajes e incluso se hacían advertencias sobre los posibles puntos que iban a perder y qué se podía tolerar y qué no (Videos: CR01 del 10 de mayo del 2021, CR02 del 31 de mayo del 2021, CR04 de 14 de mayo del 2021 y CR06 del 15 de setiembre del 2021). En buena parte de estos videos se puede notar cómo la participación se incentiva, la clase toma más movimiento o se intensifican las preguntas

para aclaraciones justo cuando se le asigna valor cuantitativo a alguna respuesta, participación o asignación.

En síntesis, la evaluación sumativa es uno de los bienes simbólicos más representativos y arraigados como indicador de logro. Todo estudiante reconoce que su desempeño numérico es una nota asignada por el docente, el cual puede ser muy objetivo o incluso muy subjetivo. Así que, conocidas estas condicionantes, se procedió a preguntar a los estudiantes si consideran que sus docentes exhiben justicia evaluativa. Los resultados fueron muy favorecedores para la mayoría, exceptuando un pequeño porcentaje de estudiantes de MR, que al igual que en otros ítems sostiene una posición más negativa hacia la persona docente.

Gráfico 13: Opinión estudiantil sobre la justicia evaluativa que presentan sus docentes



Fuente: elaboración propia

A pesar de que casi el 100% de los docentes participantes recibieron el total reconocimiento estudiantil de justicia evaluativa, sin embargo, debe señalarse una situación particular: fue justamente MR la persona docente que manifestó en varias de sus clases características de evaluación democrática al tomar el parecer de sus estudiantes antes de proceder con la asignación de un trabajo o quiz. Nótese a continuación:

“¿Qué prefieren? ¿Hacer los quices en clase o que lo deje abierto un período de tiempo?” (MR. 10 de mayo del 2021. Video CR01)

En la escena anterior, la persona docente acuerda con los estudiantes hacer los quices fuera del tiempo lectivo en vez de hacerlo durante la clase, esto para aprovechar mejor el tiempo de clases, sin embargo, tomó el parecer de todos y en el video se aprecia como tomaron la decisión en conjunto. En otro momento, cuando la persona docente explica los términos de entrega de un documento hecho en clase propuso: *"Nada más necesito como las ideas que apuntaron en la clase para saber yo que estuvieron poniendo atención"* La docente da oportunidad hasta de entregar la foto de los apuntes para mayor facilidad de sus estudiantes (MR. 31 de mayo del 2021. Video CR02).

Otras menciones a la justicia evaluativa de los demás docentes incluyen la siguiente percepción de un estudiante sobre LD como docente:

El profesor se esfuerza en que entendamos la materia, nos da los temas una semana antes para hacer la lectura previa, sí es bastante estricto y poco tolerante con los retrasos en cuanto a trabajos, también siento que exige muchas tareas sin importarle que estemos en examen, pero lo demás está bien. (Evaluaciones Docentes, IIC, 2021).

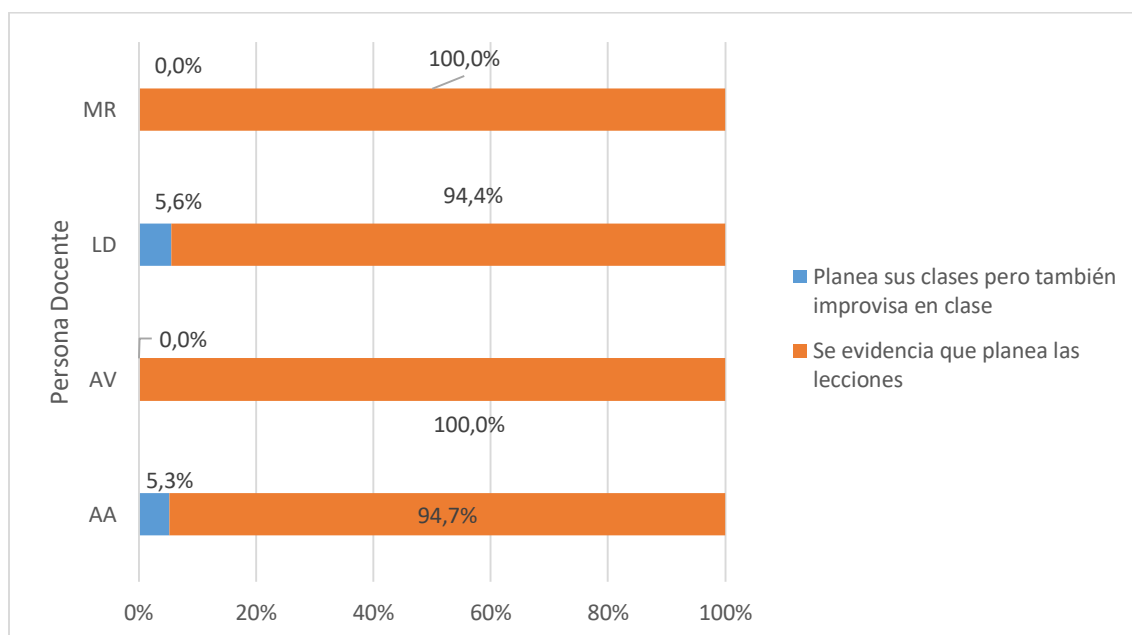
4.6.9 Evidencias de planificación de clases

En cuanto a una de las variables, denominada evidencias de planificación, se quiso constatar si las personas estudiantes lograban percibir que las clases que recibieron fueron planificadas o si en alguna medida fueron improvisadas. Se incorporó esta pregunta en estos términos ya que el planeamiento es una de las prácticas que deberían componer el habitus docente idealmente, sin embargo, no es algo de lo que se tenga constancia dado que es una tarea realizada en espacios ajenos a la Universidad, así que, el planeamiento se infiere a partir de los materiales e insumos didácticos presentados a la clase por la persona docente y a partir de ciertas actitudes exhibidas.

Si los estudiantes perciben, por ejemplo, que al iniciar la clase, sus profesores no están del todo ubicados en dónde había quedado la materia en la clase anterior, no recuerdan tareas asignadas, o no saben quiénes exponen ese día, o simplemente fallan ejemplos procedimentales inventados en el momento o solo van leyendo su propia lección delante de todos, con seguridad sus estudiantes los calificarían de faltos de planificación.

“Es lo que yo he dicho siempre: en la época actual, no debemos de tener una clase estilo karaoke” (Obando, K., 09 de noviembre del 2021, Comunicación personal)

Gráfico 14: Percepción estudiantil sobre evidencias de planificación
en las clases de sus docentes



Fuente: elaboración propia

La gráfica expuesta señala ciertos reconocimientos de falta de planeación en la labor docente de LD y de AA mientras que la totalidad de estudiantes de MR y de AV aseguran inferir que las clases de estos profesores seguramente sí son planeadas.

No recuerdo nunca haber recibido una clase de principio a fin con estructura. Es que cuando un profesor tiene el material... el material listo, usted se da cuenta, o sea, no necesariamente tiene que tener un Power Point, ni tiene que decirle a usted: “ahora el libro de tal página a tal página”, pero se sienta y habla y tiene orden y estructura. Cuando hablan tanto... no tanto porque “tengo un material de apoyo”, porque hay profesores que no lo ocupan. Hay profesores que no ocupan un material de apoyo para todas las clases, pero ella no. No... nunca dio una clase de principio a fin, nunca vi la estructura una clase. (Cindy, estudiante. 17 de diciembre del 2021. Comunicación personal).

El comentario anterior refleja la percepción que realizó una estudiante cuando se le preguntó si su docente improvisaba clases. Su respuesta hacía referencia a una profesora de un curso anterior y que no participó en este estudio, sin embargo, se rescata el comentario, dado que expone razonamientos muy particulares sobre cómo una persona estudiante forma un criterio sobre el desempeño docente en cuanto a planificación. A continuación, se presenta otra opinión estudiantil:

Sí, uno ahí se da cuenta. Por ejemplo, esa profesora que te digo, este... llegaba y decía: “Espere, para ver cómo funciona esto... Ay, es que no lo cambié aquí, eso era del cuatrimestre pasado y no lo cambié.” Y tal vez se nos iba a media hora en esas cosas. (Silvia, estudiante. 19 de noviembre del 2021. Comunicación personal).

Como puede apreciarse, el manejo del material de su propia clase, el orden y estructura de la clase y la resolución de casos o presentación de materiales durante la clase son elementos de gran peso para que el estudiante perciba planificación en sus docentes y por ende fundamente su impresión de autoridad pedagógica.

4.7 Bienes simbólicos en las relaciones docente/estudiante

La observación de clases grabadas permitió la identificación de interacciones entre docentes y estudiantes que son fundamentales para la construcción y el mantenimiento de la autoridad pedagógica. Si bien se ha podido explicar que las relaciones docente/estudiante son parte de un campo bourdiesiano y se ha comparado con la metáfora del juego, responder a un objetivo descriptivo sobre tales relaciones implicaba el abordaje de las prácticas sociales, ya que cuando intervienen autores como Bourdieu

como referente teórico, la estructura está encubierta en las prácticas, según se explicó en la sección de marco metodológico (Sautu, 2005, p. 83).

Por otra parte, el contexto de las clases asincrónicas estaba proporcionando la oportunidad de observar y registrar aquellas prácticas, sean estas antiguas o nuevas, llevadas a cabo en los espacios áulicos virtuales y que confrontaron en ocasiones los esquemas preexistentes del acto educativo que tenían docentes y estudiantes. Hay que recordar que en los últimos años se ha identificado una crisis de sentido en la docencia (Giacobbe y Merino, 2015), que han sido varios los enfoques que han puesto en cuestionamiento la autoridad de la persona docente (Greco, 2007) y si se toma en cuenta como lo afirma Pierella (2014, 2015) que cada grupo construye un concepto de autoridad a lo interior de sí mismo, esta coyuntura internacional de clases sincrónicas de alguna forma podía sacar a flote las luchas de sentido y la naturaleza del capital simbólico disputable en las relaciones docente/estudiante.

Aunado al poco abordaje de investigación sociológica de aula universitaria abordado en antecedentes (Zamora, Meza y Cox, 2015), la utilidad de este tipo de estudio ayuda a dimensionar aristas más complejas del proceso educativo a nivel universitario. De esta forma, con varios videos de distintas clases remotas llevadas a cabo en distintos momentos del cuatrimestre, con cinco grupos de las carreras de Enfermería, Administración de Negocios y Derecho, con la participación de cuatro docentes en trabajo de campo, de todas las clases observadas se seleccionaron 278 interacciones que fueron agrupadas en categorías y que a su vez, permitieron la identificación de 20 bienes simbólicos que intervienen o que se disputan, ya sea de forma directa o indirecta dentro del contexto educativo de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela seleccionado.

Dado que buena parte del tiempo lectivo es ocupado por la intervención del docente ya sea explicando, direccionando o solo hablando, se procedió a registrar cada momento en el que ocurrían y variaban las interacciones, es decir, intercambios de palabras, instrucciones, preguntas y/o comentarios. De esta forma se pudieron apreciar diversas situaciones donde de naturaleza muy distinta. Se registraron interacciones donde se hacía necesario aclarar aspectos evaluativos, distinguir cualidades o potestades de alguien, advertir consecuencias a las conductas, externar criterios valorativos e incluso auto legitimar la propia autoridad.

El tratamiento de análisis que se le dio a estos registros constó de varias etapas. En primera instancia la observación del evento y la identificación de una interacción, luego se procedió con una interpretación elaborada desde la teoría y finalmente una agrupación de las mismas con el fin de lograr categorías más sustantivas. Tales categorías identificadas permiten encontrar uno o varios bienes simbólicos que dentro de la relación docente/estudiante le dan sentido a la interacción, a veces un sentido objetivo y a veces un sentido más plural si se retoma a Lahire (2002).

A continuación, se presenta un cuadro que resume las interacciones ya clasificadas que dieron origen a la identificación de cada bien simbólico, es decir, el elemento en disputa o que interviene para darle sentido a la interacción. Se presentan en orden alfabético y posteriormente, se presentará una jerarquización de los mismo por frecuencia de aparición con el fin de definir cuáles son los bienes simbólicos más disputados en la relación docente/estudiante.

Cuadro 4: Proceso de identificación de bienes simbólicos
encontrados en las clases remotas

Bien simbólico identificado	Descripción de las interacciones
Apelación a autoridad docente	Se incorporaron todas aquellas situaciones en donde los estudiantes solicitaban intervención o actuación de la persona docente por su posición de poder.
Asistencia y/o permanencia en clase	Situaciones que ameritaban presencia, ausencia o tardía de los estudiantes. Se incorporaron las interacciones donde estudiantes se hacían notar como presentes o recién conectados.
Atención a la clase	Esta clasificación incorpora demandas de participación de la persona docente hacia sus estudiantes, para que contesten, participen, o pongan atención.
Auto legitimación docente en títulos, experiencia o potestades	En este rubro se clasificaron las interacciones donde las personas docentes hablaban directamente de sus títulos, experiencia y demás para legitimar su discurso.
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Interacciones comprendidas por preguntas de seguimiento de la persona docente para verificar que sus estudiantes le comprenden o si van siguiendo la clase.
Correcciones al conocimiento docente	En esta categoría se incorporaron todas aquellas veces en que estudiantes corrigieron a sus docentes en algún dato.
Desempeño didáctico docente	Comprende las participaciones docentes donde se parecía su didáctica y forma de impartir la clase.
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	En esta categoría se registraron las participaciones de estudiantes como expositores, es decir, cuando deben lucir parte de su desempeño académico.
Directividad docente y/o liderazgo	Cuando la persona docente brinda instrucciones directas, indica al grupo procedimientos o toma decisiones.

Continúa en siguiente página

Empatía ante imprevistos	Se incluyeron acá las ocasiones en que se requería algún tipo de empatía para colaborarle al otro.
Error u olvido admitido por docente	Todas aquellas ocasiones en que la persona docente no tuvo problema en admitir delante de sus estudiante que se equivocó o que no recuerda algo.
Evaluación sumativa	Esta categoría incluye las interacciones que nombraban explícitamente que estaban en juego puntos, notas o calificaciones.
Evidencias de planificación docente	Se incorporaron aquellas interacciones en que la persona docente demostraba traer temas, ejercicios o materiales con planeación anticipada.
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Se incluyeron acá las frases e interacciones que las personas docentes expresaron cuando felicitaron o alabaron algo de sus estudiantes o sus desempeños.
Negociación y/o consenso	Los momentos en los cuales se negociaba y se ponían o no de acuerdo en alguna decisión del grupo.
Participación estudiantil	Se registraron acá todas aquellas veces que algún o alguna estudiante respondía directamente a las preguntas de la persona docente ligadas al tema de clase.
Reconocimiento social hacia estudiante (s)	Corresponde a las veces que una persona docente señaló a la clase una característica especial, una cualidad o un rasgo de formación de algún estudiante.
Saludos y cortesía	Todas aquellas interacciones que involucraban saludos iniciales, despedidas, interrupciones al conectarse entre otras.
Silencios de la clase	Acá se registraron los momentos en que la persona docente hizo una pregunta y ningún estudiante respondió, por lo que la persona docente debió responder y continuar con la clase.
Socialización y camaradería	Todas aquellas interacciones libres, espontáneas y que reflejaban bromas, socialización y sentido de camaradería

Fuente: elaboración propia

Una vez expuesta la naturaleza de cada bien y las interacciones que lo infieren, en el siguiente gráfico puede apreciarse una frecuencia de interacciones que refleja la cantidad de veces que se presentó cada evento.

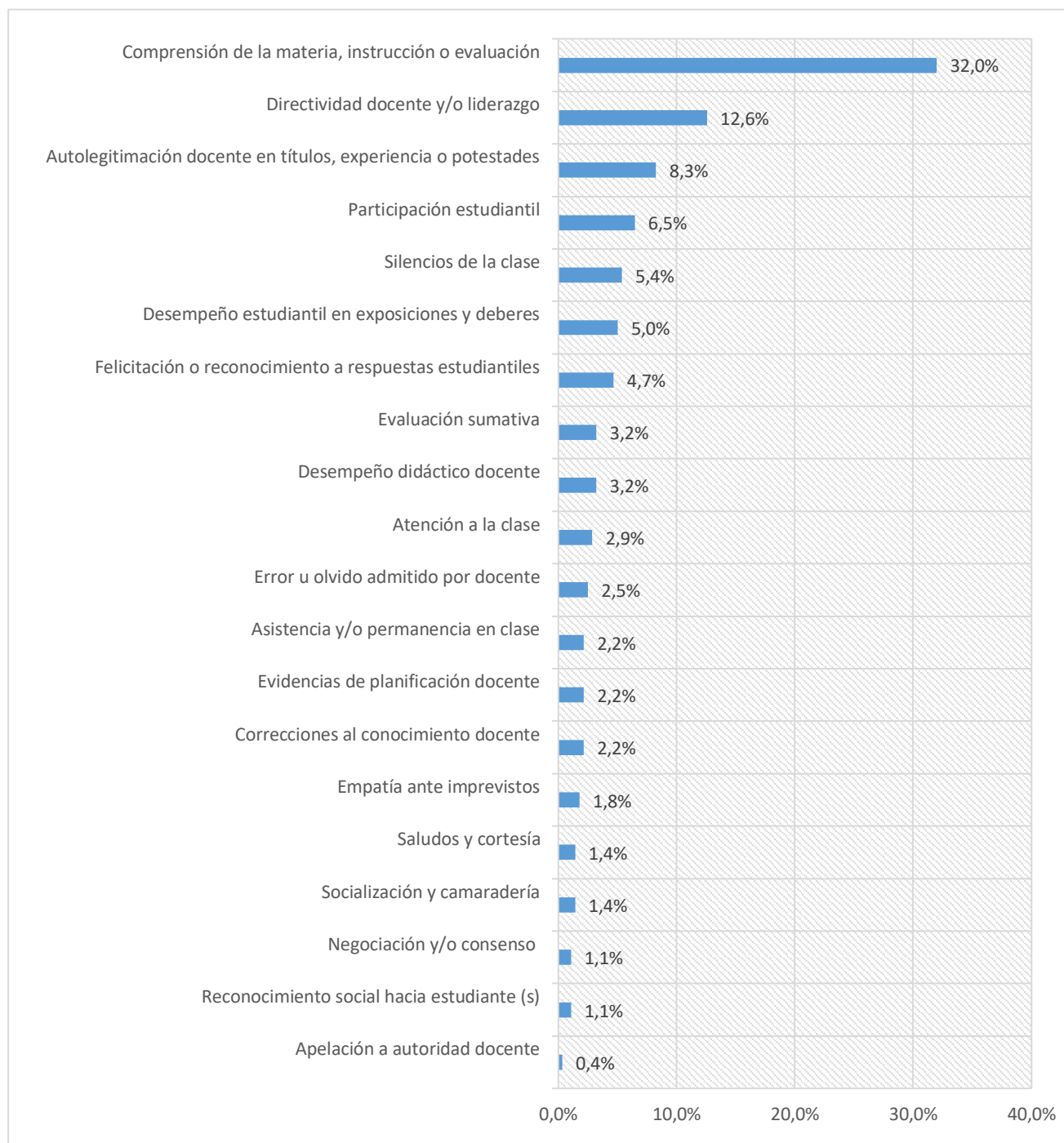
El 32% de las interacciones se relaciona con preguntas de comprensión de la materia que se está impartiendo o con instrucciones que los docentes especifican. Es decir, que fueron interacciones ligadas a que las personas docentes traten de corroborar que están siendo comprendido o al menos escuchados. Con claridad, esta es la disputa por el saber.

El 12% de las interacciones tienen que ver con la directividad y liderazgo docente, en otras palabras, el empoderamiento de la persona docente que toma decisiones y da instrucciones al grupo manteniendo así la directividad y control de la clase.

Llama la atención que solo en el 8.3% de los casos. Las mismas personas docentes hicieron mención a sus propios títulos y experiencia como forma de auto legitimación, ya sea para ponerse a sí mismos como ejemplo o justificar algún saber ante su audiencia.

Sin embargo, el dato que puede despertar algo de curiosidad es que solo en un 6.5% de las interacciones se refleja la participación estudiantil durante las clases. Lo que confirma los testimonios de las personas coordinadoras de carrera y personas docentes al denunciar la poca participación estudiantil durante las lecciones remotas. Los demás bienes simbólicos disputados o que intervienen de alguna forma en las interacciones se presentan en menor proporción porcentual. Para tales efectos, véase el detalle en el gráfico 15:

Gráfico 15: Frecuencia porcentual de bienes simbólicos intervinientes o en disputa identificados durante las clases remotas del II ciclo 2021



Fuente: elaboración propia

En los anexos se ha desplegado la lista completa de las interacciones seleccionadas para lograr una mayor comprensión o en caso de querer abordar más detalles. Véase Anexo 7 para mayor información.

Capítulo V

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

En esta investigación estudiaron los procesos de construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica entre docentes y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, Sede de Alajuela, durante el segundo ciclo lectivo del año 2021, estableciendo líneas de análisis de las principales interacciones, prácticas y percepciones que están ligadas al ejercicio de la autoridad pedagógica y sus distintas concepciones. Las conclusiones derivadas de los hallazgos y resultados se enumeran a continuación partiendo del mismo orden de los objetivos específicos.

Se propuso como primera instancia identificar los principales campos de acción implicados en las relaciones docente-estudiante, vinculados con la concepción de autoridad pedagógica y en cuyo proceso se concluye que:

- 1) Las relaciones docente/estudiante, se circunscriben dentro de los márgenes del campo educativo dado que el bien en disputa viene a ser en todo momento el saber, tanto el saber enseñado como el saber aprendido. Pero al respecto se concluye que existen subcampos como espacios de juego más específicos dentro del campo general relacionados con el rendimiento académico estudiantil, el desempeño laboral docente y el reconocimiento social. Se concluye también que existe una pluralidad simbólica de bienes que alimentan las interacciones y las disputas dependiendo de la posición de los agentes y actores como estudiantes o como docentes.

- 2) También se propuso caracterizar las principales prácticas generadoras de autoridad pedagógica que han sido adoptadas por los docentes universitarios y al respecto se concluye que las personas docentes que gozan de ser muy bien evaluados exhiben en proporciones distintas prácticas como habilidades de planeación, buena didáctica, justicia evaluativa y sobre todo brindar reconocimiento a sus estudiantes sin dominarlos, tales prácticas les ayudan no solo a construir, sino a mantener su autoridad pedagógica. El efecto institución (Tenti Fanfani, 2010), la experiencia demostrada y el conocimiento exhibido posiciona a las personas docentes como dignas de autoridad y respeto, pero sus prácticas al interior de las clases, ligadas al orden, la planeación, la justicia y el reconocimiento al estudiante son con mucha mayor probabilidad los elementos que mantienen su autoridad pedagógica.

- 3) En las relaciones docente/estudiante, donde el principal bien disputado es el saber, las personas docentes juegan en un subcampo de desempeño académico y laboral mientras que las personas estudiantes lo hacen en el subcampo de su rendimiento académico, lo que permite pluralizar el sentido de las luchas e identificar bienes simbólicos que componen la gran lucha por el saber acreditado y por acreditar en los procesos de formación universitaria, los cuales difieren en mucho de la educación primaria y secundaria.

- 4) Como tercer objetivo, se propuso determinar las percepciones y motivaciones estudiantiles que fundamentan el reconocimiento de la autoridad pedagógica de sus docentes, a lo cual se llega a la conclusión de que pese a que las personas estudiantes, al igual que una mayoría de docentes, por lo general no dominan aspectos técnicos

de la pedagogía, la didáctica y/o abordajes teórico metodológicos de las ciencias de la educación, las apreciaciones y las percepciones con las que fundamentan la autoridad que ellos mismos le otorgan y le reconocen a sus docentes están estrechamente ligados la eficiencia de las prácticas de enseñanza, la evaluación justa y el respeto mutuo y el reconocimiento mutuo, mismos elementos que se adquieren como habitus al estar expuesto el sujeto a una posición en el campo (Bourdieu, 1970. citado por Ritzer, 1993).

- 5) Al identificar los principales campos de acción implicados en las relaciones docente-estudiante, vinculados con la concepción de autoridad pedagógica, se encontró tras una revisión minuciosa de la teoría que la aplicabilidad del concepto de campo en Bourdieu no debe desligarse de su contexto original y que por tanto, las relaciones docente/estudiante están referidas al campo educativo y en atención al planteamiento de Bernard Lahire (2002), se presenta también una pluralización del campo si se considera a los sujetos como actores más psicológicos, sin embargo, estas pequeñas luchas no pueden considerarse como un nuevo campo.

- 6) Se estima que lo que existe son más bien subcampos contenidos en el gran campo de acción denominado por Bourdieu campo educativo. Si bien puede existir un campo bourdesiano siempre que se dispute un bien, los bienes disputables encontrados en esta investigación son componentes del campo educativo, mientras que las personas estudiantes se disputan con sus docentes el rendimiento académico, tales docentes se disputan con sus estudiantes y jefaturas su desempeño laboral. Aunado a lo anterior, existe otra disputa también por el reconocimiento social, sin embargo, todos los bienes simbólicos y prácticas identificadas son herramientas de juego por la disputa

del conocimiento o saber acreditado, ya sea por adquirirlo o por enseñarlo, lo cual no se sale de las fronteras del campo educativo.

- 7) Los subcampos encontrados se han denominado como académico, laboral y social y dentro de estas categorías se logró detectar al menos veinte bienes de capital simbólico que fueron disputados durante doscientas setenta y ocho interacciones vistas a través de clases remotas grabadas en Microsoft Teams. Se concluye que los principales bienes se relacionan con interacciones sobre comprensión de la materia, (es decir, el saber), sobre liderazgo docente y participación estudiantil mientras que los bienes disputados con menor frecuencia se asocian con reconocimientos sociales, espacios de camaradería y apelaciones a la autoridad docente hechas por los mismos estudiantes.
- 8) La frecuencia de aparición en la disputa de ciertos bienes de capital simbólico representa cierto grado de importancia sobre todo para las personas docentes ya que corroborar ante la clase que su materia es entendida les resuelve sus preocupaciones didácticas. Sin embargo, dentro de las percepciones estudiantiles, el bien simbólico de mayor peso en las interacciones docente/estudiante es la evaluación sumativa. Durante las clases grabadas aumentaba la participación estudiantil luego de que sus docentes establecieran puntaje a las intervenciones y condicionaran la participación.
- 9) La evaluación sumativa busca ser una representación cuantitativa del éxito o del fracaso académico de las personas estudiantes, pero su diseño, aplicación y medición pasan por el filtro del saber pedagógico adquirido y exhibido por las y los docentes.

Las inconformidades evaluativas generan en ocasiones valoraciones negativas hacia las personas docentes e incluso conllevan a intervenciones administrativas más dirigidas.

- 10) En ocasiones, los docentes se disgustan con los silencios de la clase, es decir la poca o nula participación ante las preguntas, sin embargo estos silencios no deben abordarse sesgadamente ya que, podrían ser fruto del desinterés estudiantil por responder, pero también pueden representar problemas técnicos de la aplicación Teams, o bien, sentimientos de incomodidad del estudiantado. Incluso a veces los tiempos de espera entre la pregunta del docente y su reacción ante el silencio pasa por la duración que conlleva el cambio de pantalla, la activación del micrófono y el pedir la palabra para participar, acciones que debe realizar el estudiante en una clase sincrónica.
- 11) La construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica se juega en un campo complejo que, en alusión a las arenas de batalla de Bourdieu, más bien se asemeja más a un tablero de ajedrez, donde cada pieza exhibe cualidades y potestades únicas y las jugadas podrían efectuarse con enfrentamiento entre piezas similares y hasta iguales, superiores en estrategia y habilidades. La coronación del peón puede homologarse con la graduación del estudiante y su incorporación a la comunidad de expertos.
- 12) Una de las principales características de las prácticas generadoras de autoridad pedagógica que han sido adoptadas por los docentes universitarios es que están

ligadas a los procesos de planeamiento, didáctica, evaluación y participación. Muy pocos docentes están profesionalizados en procesos educativos, lo que hace que estas acciones sean a veces, una reproducción de las propias estructuras educativas que recibieron durante su formación. Esta postura refleja el habitus, refuerza la desigualdad de poder en el aula junto con la no disposición a reconocer la autoridad.

- 13) Las estructuras educativas reproducidas por los docentes como paradigmas de certeza y legitimidad son reflejo del habitus adquirido a través del tiempo que llevan ocupando una posición en un campo. Tanto docentes como estudiantes desarrollan sus habitus en el ejercicio de sus prácticas. Tal concepto ya había sido expuesto por Bourdieu, sin embargo, se enfatiza dadas las condiciones básicas para el ejercicio de la docencia universitaria en Costa Rica.

- 14) El habitus adquirido permite a los estudiantes construir conceptos objetivos y subjetivos de sus docentes, una vez que logran socializarlos al interior de un grupo se pluralizan sus percepciones provocando casos en que un mismo o misma docente fue muy bien evaluado por unos y mal evaluado por otros estudiantes dentro de un mismo grupo. Esto no significa propiamente que tal docente tenga buenas o malas prácticas, sino que coincide con los habitus de los colectivos dominantes. No se descarta aquí la posibilidad de que estudiantes que hayan sido “perjudicados” en sus notas encabecen luchas para deslegitimar el desempeño docente como mecanismo de supervivencia.

- 15) En concordancia con las declaraciones de una de las Coordinadora de Carrera, si algún estudiante fuera una figura dominante dentro del grupo, lucharía por convencer o tratar de salvar su nota, dándose entonces acusaciones al final del curso, quejas tardías, inconformidades tardías ante las autoridades administrativas, en el sentido de percibir que ahora sí peligra su bien simbólico: la nota representativa de su desempeño. En ese caso entonces, los cuestionamientos a la autoridad pedagógica hacia la persona docente van a ser completamente distintos porque juegan otras reglas de otro subcampo, desde el poder y el reconocimiento.

- 16) La persona docente por su parte, también ha generado un habitus desde su experiencia. Este habitus no siempre está basado en una perspectiva de docencia profesional, sino en las resoluciones empíricas, lecciones y aprendizajes propios, es decir, que la generación de autoridad pedagógica no estaría relacionada directamente con las prácticas educativas promovidas desde la docencia profesional sino que descansa primero que todo en el nombramiento dado por institución, esta es una legitimidad que toda persona docente tiene a su favor, es el efecto institución abordado por Tenti Fanfani (1999), por lo que hay docentes acostumbrados a contar con tal legitimidad.

- 17) Las percepciones y motivaciones estudiantiles que fundamentan el reconocimiento de la autoridad pedagógica de sus docentes se relacionan con profesionalismo, vocación y conocimiento, teniendo también gran relevancia el respeto hacia la propia identidad estudiantil.

- 18) Los grupos estudiantiles poseen distintos grados de sociabilidad y asociación, además de ciertos grados de cercanía con sus docentes. Algunos los van a llamar “grupitos selectos”, “grupitos de la argolla” y se abre a su vez un subcampo de interacción social en el cual los mismos estudiantes tendrán mayor o menor visibilidad ante sus docentes, mayor o menor distinción. quienes no participan en clases, por ejemplo, estarán en un grupo incierto para el docente, del cual se podría esperar únicamente lo que ocurra dentro de sus evaluaciones.
- 19) Cuando una persona docente se exhibe como conocedor o conocedora del sentido del curso que imparte y el porqué de sus objetivos, está haciendo uso de un posicionamiento y de un liderazgo académico que también le otorga autoridad pedagógica. Las personas estudiantes entrevistadas manifestaron mayor confianza en docentes que les indicaban los objetivos de aprendizaje.
- 20) Cada persona docente en cada grupo y cada ciclo, se enfrenta ante la posibilidad de preservar su fama y reconocimiento y lograr con cada nuevo grupo el éxito académico, así los caídos, por decirlo de alguna manera, deberían ser el resultado evidente de un proceso objetivo y objetivado por el grupo, que quede a la vista de todos que quien incumple tiene sus consecuencias y quien cumple logra el éxito. Aunque las reglas del juego sean las mismas, cada grupo involucra piezas muy distintas que le permitirán a la persona docente construir, mantener o hasta perder su autoridad pedagógica.

- 21) Como recuento de otras conclusiones más generales que este trabajo, se ha podido develar que la Sociología de la educación es una disciplina que se ha desarrollado principalmente en estudios de enseñanza primaria y secundaria, pero que tiene poco abordaje en el campo universitario, así el tema de la autoridad pedagógica es un concepto cuya producción académica es más frecuente a nivel internacional y poco se ha estudiado en el país sobre todo desde la Sociología.

- 22) En Costa Rica, la preocupación por la formación de docentes tiene sus orígenes desde la creación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás, la Escuela Normal de Costa Rica, continúa con la aparición de la Universidad de Costa Rica y se acentúa con el desarrollo de las instituciones técnicas y las universidades privadas. El discurso de mejora en la formación docente es una constante en la historia de Costa Rica.

- 23) El establecimiento de la UCR trajo como resultado la implementación de un modelo de enseñanza universitaria basado en la experiencia docente, la investigación y la acción social. A su vez, esto ha servido de modelo para el surgimiento de las universidades privadas y demás instancias estatales que con los años han implementado los requisitos docentes basándose en los mismos pilares.

- 24) La profesionalización en docencia y particularmente la docencia universitaria es una rama relativamente nueva y gran cantidad de docentes universitarios han construido su concepto y praxis de docencia de manera más empírica o desde su experiencia en investigación, el campo de trabajo o la acción social, sin que medie formación profesional pedagógica, salvo algún curso básico para la docencia, pero tal condición

no resulta definitiva a la hora de que las personas estudiantes les otorguen autoridad pedagógica. Tal preparación o falta de ella forma parte del habitus.

- 25) La docencia universitaria es el oficio que, entre las demás profesiones de enseñanza, presenta mayor estatus y prestigio, pero también menor formación profesional en la rama de la educación, goza de mayor independencia por las connotaciones del concepto de libertad de cátedra, pero a su vez tiende a tener un menor control administrativo.

- 26) Existe una situación coyuntural que supone al profesional de cualquier disciplina como persona habilitada para ejercer la docencia dado que el 80% de los docentes de una universidad privada puede poseer solo una Licenciatura en su rama y estar legalmente autorizado para impartir lecciones (Decreto N°29631 del 18 de jun del 2001), mientras que el Estatuto Orgánico de la UCR establece categorías docentes de acuerdo con los años de servicio y nivel profesional, a pesar de que solicita como requisito la aprobación de un curso de Didáctica Universitaria, este curso no resolvería todas las necesidades formativas en el campo de la enseñanza que un profesional no pedagogo podría requerir para impartir sus cursos.

- 27) El mundo globalizado ha acentuado una crisis de sentido en la docencia ya en la literatura consultada se afirma que no está claro el rol que debe desempeñar la persona docente hoy en la sociedad de la información, si bien hay profesionales en Ciencias de la Educación que resienten esta crisis con todo y sus herramientas

pedagógicas, el sector docente universitario también se encuentra afectado por ella, pero cuenta con menos herramientas y menos estudios que visibilicen tal situación.

- 28) Continuando con conclusiones más relacionadas la institución educativa, la Universidad Santa Lucía es una entidad privada posicionada en el mercado de la educación privada que ha experimentado una serie de procesos aprovechados para desarrollarse en tamaño, calidad y experiencia docente, pero no se escapa al contexto actual de demandas formativas, crisis de sentido en la docencia y políticas de revisión estatal orientadas a controles más administrativos y no tanto a modelos académicos, lo que ha facilitado a muchas de las más de cincuenta universidades privadas el desarrollo de modelos más mercantiles y empresariales en su gestión.

- 29) Durante el desarrollo del trabajo de campo se detectó que las Hojas de Evaluación Docente representan una excelente herramienta de monitoreo y evaluación, pero lamentablemente han sido subutilizadas por la Administración Universitaria dado que no existe retroalimentación a las personas docentes ni seguimientos institucionalizados.

- 30) Si bien las relaciones pedagógicas ya presentaban desde hace años ciertas tensiones por brechas generacionales, los retos para el ejercicio de la docencia en media pandemia por COVID-19 y su confinamiento provocaron lo que en palabras de Inés Dussel (2020) se denomina la domiciliación de la escuela, reconfigurando las relaciones educativas a través de las pantallas, lo que trajo como consecuencia exclusión, brechas tecnológicas y mayor acentuación de las tensiones en las

relaciones pedagógicas que ahora serían ejercidas desde los espacios domésticos, despersonalizado así a la escuela. Este estudio demostró la recarga de protagonismo que cada docente deben asumir en clases donde el estudiantado no siente motivación por participar y se habilita una trinchera de anonimato estudiantil frente al desánimo profesoral.

- 31) A pesar de tener que desarrollar un estudio áulico con clases remotas, esta modalidad permitió también la aplicación del análisis sociológico que, contribuyendo con la deuda investigativa sobre estudios de la educación universitaria, una propuesta de abordaje de la autoridad pedagógica dimensionada desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu permite también comprender la génesis, construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica aún en contexto de clases remotas.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Recomendaciones para la institución

Se recomienda a la Universidad Santa Lucía profundizar en el desarrollo de cursos y áreas de formación docente con el fin de instruir a su comunidad docente y dotarles de mejores herramientas pedagógicas, evaluativas y tecnológicas que les permitan afrontar los retos formativos de las nuevas generaciones.

Por otro lado, se recomienda también a la institución revisar y depurar el uso de las Hojas de Evaluación a fin de diferenciar epistemológicamente aspectos pedagógicos

de aspectos personales y aspectos propios del curso. Se debe realizar una aplicación más rigurosa de la herramienta y comunicar las respectivas retroalimentaciones, además de institucionalizar su tratamiento.

Si bien las Hojas de Evaluación son un parámetro de peso en ciertas decisiones administrativas, debe anteponerse la prudencia de indagar en otras dinámicas psicosociales de los grupos para tener mayor perspectiva del desempeño docente.

5.2.2 Recomendaciones para las personas Coordinadoras de Carrera

En el caso de las personas Coordinadoras de Carrera, se recomienda llevar un seguimiento de las evaluaciones que realizan los estudiantes sobre sus docentes y combinarlo con sus propias observaciones. También se recomienda crear una agenda de actividades formativas no solo para docentes sino también para estudiantes donde puedan socializar la importancia de la evaluación como herramienta de monitoreo más allá de un veredicto o de una etiqueta.

Otro consejo es incentivar actividades reflexivas sobre la resolución pacífica de conflictos, el diálogo y la necesidad de desarrollarse de manera autodidacta para que puedan superar vacíos de conocimiento que les impidan desempeñarse como docentes y como estudiantes en caso de no poder gestionar institucionalmente las necesidades formativas.

Se recomienda a este centro universitario y quienes deseen incorporar esta apreciación, dimensionar que el ejercicio de la docencia universitaria requiere de abordajes especializados según sea un proceso educativo presencial, a distancia o virtual sincrónico. La adecuación o flexibilización metodológica obligada por el confinamiento

social, dejó como enseñanza que estos procesos educativos son distintos y requieren especialización.

5.2.3 Recomendaciones para las personas docentes

Dado lo anterior, la persona docente universitaria puede acatar algunas recomendaciones en su actuar. En primera instancia, debe luchar por mantener esa autoridad como ente autorizado por la institución a través de los mecanismos de selección y nombramiento, es decir, la transparencia de su idoneidad. En segundo lugar, se recomienda a las personas docentes cultivar una serie de prácticas profesionales dentro del campo la docencia como lo es el planeamiento didáctico, el conocimiento profundo en evaluación y la didáctica, entre otras, de manera que pueda objetivar sus prácticas a partir de intervenciones que no sean fácilmente cuestionadas por estudiantes que incluso sean profesionales en oficios educativos.

Se recomienda a la persona docente tomarse el tiempo para conocer a sus estudiantes y asegurarse de cuáles son las pretensiones de los mismos, desde que comienza el curso, tomar en cuenta el nivel de carrera, tomar en cuenta el pasado de los estudiantes, sus experiencias y vivencias, su disposición a la materia del curso, entre otros aspectos que permitan humanizar los espacios de aprendizaje a fin de poder diferenciar las interacciones objetivas de mejoramiento de aquellas que no estén bien fundamentadas por ser una lucha de poder.

5.2.4 Recomendaciones para estudiantes

A las personas estudiantes se les recomienda sumarse de manera participativa a sus clases sin caer en el odiado anonimato que muchos docentes calificaron como el gran problema de las clases remotas. En el entendido de que la educación representa un porcentaje de acciones presentadas por docentes y un porcentaje complementario aportado por estudiantes, comprender el rol que cada uno tiene puede hacer que las clases en una u otra modalidad funcionen de manera más provechosa.

También se recomienda fortalecer sus habilidades de diálogo directo con sus docentes en vez de tomar una vía más indirecta y descalificadora. Es importante recordar que no existe un modelo único de autoridad pedagógica y que cada docente proyecta las prácticas que ha construido desde su habitus, en su historia personal como verdades eficaces, de ahí que la capacidad estudiantil de entablar diálogos fértiles será una habilidad importante para poder exhibir también y proyectarse desde ya con actitudes profesionales.

5.2.5 Recomendaciones para la Sociología de la educación

La Sociología de la Educación es una rama muy rica en contenido para la disciplina sociológica. Hoy más que nunca, ante el panorama nacional de un apagón educativo, según el Octavo Informe del Estado de la Educación (PEN, 2021), debería incentivarse el desarrollo de investigaciones sociológicas que aporten al diálogo nacional y a la construcción de política pública orientada a superar la inminente crisis educativa que proyectan las estadísticas.

Pero aunado a lo anterior, se reitera el énfasis en la deuda que la Sociología costarricense mantiene con los estudios de educación universitaria. Se recomienda a las autoridades académicas, colegios profesionales y entidades promotoras a incentivar el trabajo académico orientado al estudio de los procesos educativos en la etapa universitaria, desde los micro sociales hasta los macro sociales, con el fin de dimensionar necesidades educativas, construir política pública, monitorear iniciativas existentes y transformar las dificultades actuales.

Solo a través de la actividad investigativa se puede lograr abordajes correctos de las problemáticas sociales. Si bien la autoridad pedagógica se disputa dentro del campo del saber, este conocimiento debería ser prioridad para los profesionales en Ciencias Sociales que también transmitirán sus enseñanzas propias de sus habitus a las nuevas generaciones con cambiantes equilibrios de poder, que atravesados por las coyunturas históricas, reconocerán su autoridad o descalificarán su actuar, dado que en palabras de Hanna Arendt (1996), “la autoridad implica una obediencia en la que los hombres conservan su libertad” (p.135).

6 Referencias bibliográficas

- Acuña Beltrán, L. (2019). *Seminario virtual #19: Evaluación en la docencia universitaria*. Educación a Distancia USAT. [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=3oUmv3ebyk>
- Araya Pochet, C. (2003). Crecimiento, democratización y diversificación de la educación superior en Costa Rica (1970-1994). En Salazar J. (Ed.). *Historia de la Educación Costarricense* (pp. 365-407): EUNED.
- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Recuperado de:
<https://www.prd.org.mx/libros/documentos/libros/Pasado-Futuro-Hannah.pdf>
- Austin Millán, T. (s.f). *La socialización educativa vista por la Sociología*. Recuperado de: http://www.robertexto.com/archivo10/socializ_educat.htm
- Barrantes, R. (2009). Investigación: un camino al conocimiento un enfoque cuantitativo y cualitativo: EUNED.
- Barrantes, R. (2016). *Métodos de Estudio a distancia e investigación: módulo de investigación: a la búsqueda del conocimiento*. 2da Ed: EUNED.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*: Pearson. 3ra Ed.
- Bolandi, O. (2017). Revisión Histórica de la Educación Universitaria Costarricense y los Procesos de Acreditación. *Revista Innovación Universitaria*, 1 (2): pp. 49-60:
<https://revistas.uia.ac.cr/index.php/InnovacionU/article/view/60/66>

- Bourdieu, P. (2005). El propósito de la Sociología reflexiva. Seminario de Chicago. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Una invitación a la Sociología reflexiva* (pp. 101-300). Buenos Aires: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Bourdieu-P.-Wacquant-L.-2005.-Una-invite%20a-la-sociolog%20reflexiva.-Editorial-Siglo-XXI.pdf>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. [Archivo digital]: Siglo XXI
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1979/1996). *La Reproducción*: [Archivo digital] Editorial Laia S.A.
- Cañedo, T., Figueroa, I. E. (julio-diciembre, 2013). *La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad*. Sinéctica, 41. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>
- Carvajal-Jiménez, V. y Ruiz-Badilla, S. (2016). Escuela Normal de Costa Rica: Historia y legado. *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 433-450. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.21>
- Castro, Johnny. (02 de setiembre, 2020). Educación virtual universal, el gran reto que le deja la pandemia al país. *La República*: <https://www.larepublica.net/noticia/educacion-virtual-universal-el-gran-reto-que-le-deja-la-pandemia-al-pais>
- Chaverri, D. (2011). *Docencia como poder*. Editorial Académica Española.
- Colorado Carvajal, A. (2002). *Colección pedagógica universitaria*. 37-38. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/K%20Aldo%20capital%20simboli%20co.pdf

CONESUP. (2021). Página web: <https://conesup.mep.go.cr/documentos-de-interes>

Contreras, G. (1999). El Sistema Educativo Costarricense: Una Crisis de Identidad. En *Costa Rica en la Encrucijada Neoliberal (1980-1997)*: Ed. Alma Máter.

Corbetta, P. (2007). *Metodología de la investigación social*: McGraw-Hill Interamericana de España.

Decreto N° 29631. Reglamento General del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada, del 18 de junio del 2001. Publicado en La Gaceta Oficial 133, del 11 de julio del 2001. Costa Rica. Recuperado de: http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_norma.aspx?param1=NRM&nValor1=1&nValor2=46634&nValor3=0&strTipM=FN

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*: Gedisa.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, vol. 15. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>

Escacs, d' (22 de mayo del 2019). *El ajedrez como herramienta educativa*. [Archivo de imagen] recuperado de <https://escacs.cat/index.php/escoles/noticies/24339->

Feito, R.. (2003). Alumnado. Cap. XII. En Fernández Palomares, Francisco. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Pearson Educación.

Fernández Fernández, J. M. (2013). Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la Sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: Revista de Sociologia*, 98(1), 0033-60: https://ddd.uab.cat/pub/papers/papers_a2013m1-3v98n1/papers_a2013m1-3v98n1p33.pdf

Fernández González, O. (2003). Pierre Bourdieau: ¿Agente o Actor?. *Tópicos del Humanismo*. N° 90. Recuperado de: http://oscarf.freehostia.com/wikipedia/Pierre_Bourdieu_agente_o_actor.pdf

Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*: Pearson Educación.

Flachsland, C. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Campo de Ideas: Madrid.

Flecha, R. y Serradell, O. (2006). El desarrollo de la Sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica. En Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Capítulo III. Madrid, España: Pearson Educación.

Fournier, E. (2003). Educación Superior Universitaria Privada en Costa Rica. En: Salazar J. (Ed.). *Historia de la Educación Costarricense* (pp. 411-433): EUNED.

García y Puigvert (2003). Sociología y Currículo. En Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*: Pearson Educación. pp. 261-280

Giacobbe, C. y Merino, L. (2015). Los alumnos y la autoridad docente: ¿crisis de sentidos?. *Educación, Formación e Investigación*. Vol. 1 N°1.

González Santamaría, R. y Rodríguez Alvarado, R. (2008). *Estadística de los diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 2001-2005*. N° 17-2008. CONARE-OPES. Recuperado de: <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/2018/OPES-17-2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Guerrero Serón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado. Cap. XI. En Fernández Palomares, Francisco. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Pearson Educación.

- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*: Editorial Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2013). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*: Editorial Homo Sapiens. E-Book
- Hernández Fernández, C. (2015). Nuevos recursos para la investigación cualitativa: Software gratuito y herramientas colaborativas. *Opción*, 31(5),453-471. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045570027.pdf>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*: McGraw-Hill 6ta Ed.
- Hernández-Sampieri, R., Zapata, N., & Mendoza, C. P. (2013). *Metodología de la Investigación para bachillerato. Enfoque por competencias*: McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R; Méndez Valencia, S; Mendoza Torres, C.P. y Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de Investigación*: McGraw-Hill
- Ignacio Díaz, G. (2008). Reseña de “Capital cultural, escuela y espacio social” de Pierre Bourdieu. *Estudios Sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. XIV, num. 28. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31602809.pdf>
- Kikut Valverde, L. (2020). *Análisis de resultados de la evaluación de la virtualización de cursos en la UCR ante la pandemia por COVID-19: Perspectiva estudiantil*. Centro de Evaluación Académica. Universidad de Costa Rica: https://www.cea.ucr.ac.cr/images/stea/Eval_Doc/Analisis_Virtualizacion_I-2020.pdf
- Lahire, B. (2002). Campo, fuera de campo, contracampo. *Colección Pedagógica Universitaria*. No. 37-38. [versión impresa de la página web]. Recuperado de:

<http://oscferguson.magix.net/public/AAbc22A.html>

Lahire, B. (2004). (MJ Devillard. Trad). Esbozo de una teoría del actor plural. *El hombre plural: los resortes de la acción*: Cap. 1. Edicions Bellaterra. Recuperado de:

http://oscarf.firstcloudit.com/bl_ehp.pdf

López Manzano, A. y Segura Vila, J. (2001). *Escuela de Ajedrez para principiantes*.

Colección CAISSA: Editorial PAIDOTRIBO. Recuperado de:

<https://books.google.co.cr/books?id=9SZkSgXoLOQC&pg=PA32&dq=ajedrez+la+coronaci%C3%B3n+del+pe%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwik2Kupx9b6AhXaSTABHeevBSMQ6AF6BAgHEAI#v=onepage&q&f=false>

López, O. (2002). *Sociología de la Educación*: EUNED.

Martín Baró, I. (1989). Sistema grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica, Tomo II: UCA editorial.

Martínez, B. (2016). *Cronología de la educación costarricense*. [Recurso Electrónico]: Imprenta Nacional

Milovich, M. (2011). *Construcción de la autoridad docente*. Fundación de Ciencias Empresariales y Sociales (FUCES). Recuperado de: http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1085/Construccion_Milovich.pdf?sequence=1

Miranda Camacho, G. (2019). *Política educativa en la era neoliberal: una propuesta de aproximación crítica*: EUNA.

Molina, I. y Palmer, S. (2017). *Historia de Costa Rica*: Editorial UCR.

Molina Vargas, S. y González Ayala, E. (2017). *Historia de Costa Rica*: EUNED.

- Monge Alfaro, C. y Rivas Ríos F. (1978) *La Educación: Fragua de una Democracia*. Editorial UCR.
- Mora, M. (2000). *Alcances sociales del modelo educativo gubernamental costarricense. Un análisis del discurso de la política del Ministerio de Educación Pública y la oposición del Sindicato Patriótico de la Educación*. (1994-1998) Tesis. Escuela de Antropología y Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica.
- Moreno Olivos, T. (2016). Evaluación de la docencia en el ámbito universitario: la voz de los alumnos. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(71), 107-122. Recuperado de:
<https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/898>
- Padua, J. (1979/2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de la Cultura Económica. [versión electrónica]. Recuperado de:
https://books.google.co.cr/books?id=1g9jDwAAQBAJ&pg=PT16&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
- Parra, Y. (2009). Perspectivas sociológicas sobre la educación virtual a distancia en Venezuela. ¿Una solución o un nuevo problema social para el acceso a la educación superior?. *Omnia*, 15(3),150-168. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73712297010>
- Pierella, M. P. (2014). *La Autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*: Paidós
- Pierella, M. P. (2015). La Autoridad de los profesores universitarios: un estudio centrado en relatos de estudiantes de letras. *Educação e Pesquisa*. 41(2), 427-442.

- Programa Estado de la Nación. (2019). *Séptimo Informe Estado de la Educación. Educación Superior en Costa Rica. Cap. 5:* <https://www.uned.ac.cr/viplan/images/cppi/documentos/ESTADO-EDUCACION-2019-WEB.pdf>
- Programa Estado de la Nación. (2021). *Octavo Informe Estado de la Educación 2021.* CONARE: <https://estadonacion.or.cr/informes/>
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*: McGraw-Hill.
- Rodríguez Alvarado, R.; Chaves Zambrano, Z. (2015). *Estadística de los diplomas otorgados por las instituciones de educación superior universitaria de Costa Rica 2015.* N° 44-2015. CONARE-OPES. Recuperado de: <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/2342/OPES-44-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruiz, A. (2000). *La educación superior en Costa Rica. Tendencias y retos en un nuevo escenario histórico*: EUCR. Recuperado de: <http://www.centroedumatematica.com/aruiz/libros/La%20Educacion%20Superior%20en%20Costa%20Rica.pdf>
- Sánchez Criado, T. (2007). La singularidad plural o el habitus múltiple. *Athenea Digital*. Num. 12. Pp. 376-380. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/download/250865/335746/0>
- Santamaría Vizcaíno, M. A. (2005) *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?* San José: Editorial EUNED.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. [Archivos digital] Buenos Aires: Ediciones Lumiere

- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*. Número extraordinario. Pp. 115-135.
- Tenti Fanfani, E. (1999). *Sociología de la Educación. Carpeta de Trabajo*: Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Viejas y nuevas formas de autoridad docente*. Recuperado el 5 de septiembre de 2010, de:
https://drive.google.com/file/d/0B_A4GGeh5WhgZ2g2WWN2SFI3dms/view
- Thorpe, C., Yuill, C., Hobbs, M., Todd, M., Tomley, S. y Weeks, M. (2020). *El libro de la sociología*. Londres: Dorling Kindersley Limited.
- Trejos, J., y Moya, É. (2004). *Introducción a la Estadística Descriptiva*.: Sello Latino.
- Universidad de Costa Rica. (1974). Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica. Consejo Universitario. Recuperado de:
https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2008). *Reglamento de régimen académico y servicio docente*. Consejo Universitario. Recuperado de:
https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/regimen_academico_docente.pdf
- Universidad Santa Lucía. (2019). Consulta de Estadísticas de Matrícula. [Archivo de datos]. Administración Universitaria.
- Vargas, E y Ulate, I. (2013). *Metodología para elaborar una tesis como trabajo final*: EUNED.
- Velasco Castro, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. 4 2(3), Pp. 1-12: Organización de Estados

Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de:
<file:///C:/Users/Acer/Downloads/1599Castro.pdf>

Weber, M. (1922 / 2002). *Economía y Sociedad*: Fondo de la Cultura Económica.

Zambrano Leal, A. (2005) Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación* –Nº 5:

Zambrano, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere* [en línea]. 10 (33), pp. 225-232:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603303>

Zambrano Leal, A. (2013a) *Tres tipos de saber del docente: disciplinar, pedagógico y académico* (Parte I). Santiago de Cali, Universidad Icesi. [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=Ov77VVwW7Us&t=187s>

Zambrano Leal, A. (2013b) *Tres tipos de saber del docente: disciplinar, pedagógico y académico* (Parte II). Santiago de Cali, Universidad Icesi. [Archivo de video].
<https://www.youtube.com/watch?v=3g7LWlbcFHk&t=1174s>

Zambrano Leal, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, 50, 75–84.: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-75.pdf>

Zamora, G. y Zerón, A. M. (2006). Autoridad pedagógica. Un análisis desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media. *Boletín de Investigación Educativa* Nº 24, Vol. 2 (en prensa).

Zamora, G. y Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual. Una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*. XXXV Nº1.

Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. y Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7 (15), 63-80.

Zamora Serrano, E. (2021). La evaluación del Desempeño didáctico docente mediante cuestionarios en la universidad: Su legitimidad según la literatura y los requerimientos para que sea efectiva. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(3), 1-23. [Doi. 10.15517/aie.v21i3.46221](https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46221)

Zeledón Cartín, E. (comp). (2013). *Biografías Costarricenses*: EUNA.

7 Anexos

ANEXO 1: Consentimiento informado para la recolección de datos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS
--

Yo _____, portador de la cédula de identidad _____ en calidad de _____

acepto participar de manera voluntaria en el proceso de recolección de datos para el proyecto *“Hábitus y campo en la docencia universitaria: estudio de los procesos de construcción y mantenimiento de la autoridad pedagógica en docentes y estudiantes de la Universidad Santa Lucía, Sede Alajuela, durante el segundo ciclo lectivo del año 2021”* realizado por el investigador David Guadamuz Villalobos.

Accedo responder honestamente a las preguntas o instrumentos solicitados, así como participar en las actividades requeridas.

Sí No

Autorizo que mis respuestas y participaciones sean grabadas por medio de audio.

Sí No

Autorizo que mis respuestas y participaciones sean grabadas por medio de video.

Sí No

Autorizo que en el documento y su posterior publicación se use mi nombre real.

Sí No, prefiero que se use un seudónimo

Manifiesto que he sido informado sobre los objetivos y propósitos de esta investigación.

Sí No

Firma

ANEXO 2: Guía de entrevista semiestructurada para Coordinadores de Carrera

INSTRUMENTO A

Saludo inicial y explicación del objetivo al COORDINADOR DE CARRERA. Las siguientes preguntas tienen como objetivo captar opiniones y percepciones sobre aspectos relacionados con el tema de autoridad pedagógica docente. Agradecer la participación y garantizar que las respuestas serán estrictamente confidenciales y para uso único de esta investigación.

Temas o preguntas básicas para entrevista:

1. Información personal y breve relato sobre cómo llegó a la docencia universitaria
2. Según su criterio, ¿en qué se basa la autoridad pedagógica docente?
3. ¿Qué características tienen los/las docentes con autoridad pedagógica en esta carrera?
4. ¿Qué le admira el estudiante a un docente de... (enfermería, derecho o administración)?
5. ¿Qué les genera disconformidad a los estudiantes de sus profesores?
6. ¿Qué características tienen los estudiantes sobresalientes?
7. ¿Qué les genera disconformidad a los docentes de los estudiantes?
8. ¿Los docentes que cuentan con formación profesional en educación son mejor evaluados por los estudiantes?
9. ¿Sobresalen los docentes por el tipo de puesto o lugar de trabajo?
10. ¿Ha tenido experiencias de inconformidades porque “un estudiante sabe más que el profesor”?
11. ¿Hay luchas de poder dentro del aula? ¿Cómo lo han manejado?
12. Percepción personal de la docencia a modo de cierre.

ANEXO 3 Cuestionario para estudiantes (encuesta interna a cada grupo)

INSTRUMENTO B

Estimado (a) ESTUDIANTE, el presente cuestionario tiene como objetivo captar opiniones y percepciones sobre aspectos relacionados con el tema de autoridad pedagógica docente. Se agradece su participación garantizando que sus respuestas serán estrictamente confidenciales y para uso único de esta investigación.

(Se aplicará mediante Microsoft Forms)

1. Sexo
2. Edad
3. ¿El docente domina la materia del curso?
4. ¿El docente sabe cómo comunicar la materia?
5. ¿El docente se proyecta como un verdadero profesional en su campo?
6. ¿En este momento usted recuerda dónde trabaja su profesor?
7. ¿Sabe usted si su docente tiene publicaciones?
8. ¿El docente sabe escuchar a los estudiantes?
9. ¿El profesor se dirige a sus estudiantes con actitudes más parecidas a
 - a. un padre o madre
 - b. un amo
 - c. un jefe o jefa
 - d. un juez o jueza
10. ¿Por qué lo considera así?
11. ¿A su criterio, el docente evalúa con justicia?
12. ¿El docente proyecta vocación para enseñar?

ANEXO 4: Entrevista semiestructurada a docentes

INSTRUMENTO C

Saludo inicial y explicación del objetivo al DOCENTE. Las siguientes preguntas tienen como objetivo captar opiniones y percepciones sobre aspectos relacionados con el tema de autoridad pedagógica docente. Agradecer la participación y garantizar que las respuestas serán estrictamente confidenciales y para uso único de esta investigación.

Temas o preguntas básicas para entrevista:

1. Cuéntenos un poco de su historia y ¿cómo llegó a la docencia universitaria?
2. ¿Para usted qué importancia tiene la didáctica?
3. ¿Cuáles fueron los propósitos didácticos que deben alcanzar sus estudiantes en su curso?
4. ¿Para desarrollar sus clases es necesaria la participación de todos los estudiantes?
5. ¿Qué hace para lograr la participación de sus estudiantes?
6. ¿Cómo se considera usted evaluando?
7. ¿Por qué triunfan y por qué fracasan los estudiantes en sus cursos?
8. ¿Cómo define usted la autoridad pedagógica

ANEXO 5: Guía de observación de grabaciones de clases remotas

INSTRUMENTO D

Registro utilizado para observar las clases remotas

Código del video	Insumo (curso/docente)	Curso y Docente	Minuto	Descripción	Interpretación	Bien simbólico (interveniente o en disputa)

* Se utilizó la herramienta Excel y el software Atlas.ti para registrar con códigos y categorías derivadas de estas observaciones

Cuadro basado en Corbetta, (2003, pp. 323-324) para el registro de la información.

La interpretación permitirá un proceso de recodificación para la oportuna definición de categorías de análisis existentes y emergentes. El eje de análisis se centró en:

- Interacciones formales
- Interacciones informales
- Pretensiones de poder
- Pretensiones de validez
- Acciones de la persona docente
- Acciones de la persona estudiante
- Identificación del bien simbólico en disputa o interveniente en la interacción

NOTA para interpretación: Existen interacciones muy planas donde los intercambios no representan motivo de disputa, sino de desarrollo y latencia de actividades académicas. Otras interacciones pedagógicas sí tienen carácter de disputa ya que entran en juego elementos de distinto valor como las evaluaciones, las ausencias, llegadas tardías, el uso de la cámara y otros bienes simbólicos vinculados tanto al campo académico como al laboral.

Otro aspecto a tomar en cuenta es que no podríamos hablar siempre de una arena de batalla o conflicto sino de intercambios, hay intercambios irrelevantes y otros determinantes.

ANEXO 6 Entrevista semiestructurada para estudiantes

INSTRUMENTO E

Saludo inicial y explicación del objetivo al ESTUDIANTE. Las siguientes preguntas tienen como objetivo captar opiniones y percepciones sobre aspectos relacionados con el tema de autoridad pedagógica docente. Agradecer la participación y garantizar que las respuestas serán estrictamente confidenciales y para uso único de esta investigación.

Temas o preguntas básicas para entrevista

1. Breve historia personal
2. ¿Cómo se da cuenta usted de que un docente es buen docente o mal docente?
3. ¿Ha encontrado usted buenos docentes aquí o malos docentes? ¿Por qué?
4. ¿Cómo define la autoridad pedagógica?
5. ¿Cómo calificaría usted al profesor _____?
6. ¿Usted nota cuando prepara una clase o cuando improvisa?
7. ¿Le parece que el profesor (a) _____ es justo (a) calificando?
8. ¿Algún profesor de acá lo inspira como profesional?
9. ¿Por qué?
10. ¿Ha discrepado con algún docente una calificación o una inconformidad?

ANEXO 7: Matriz de clasificación de interacciones áulicas para la identificación de bienes intervinientes o en disputa

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Apelación a autoridad docente	Estudiante expositora solicita a la docente asignar personas al azar para hacer preguntas sobre exposición	Reconocimiento de docente como depositario de autoridad	MR	31/5/2021	18:58	CR02
Asistencia y/o permanencia en clase	La docente presenta problemas de señal	Problemas técnicos, de conexión o señal	AV	8/9/2021	51:51:00	CR05
Asistencia y/o permanencia en clase	Las estudiantes comunican a la docente que se le corta la transmisión	Problemas técnicos, de conexión o señal	AV	8/9/2021	52:09:00	CR05
Asistencia y/o permanencia en clase	Se pierde la señal	Problemas técnicos, de conexión o señal	AV	8/9/2021	54:33:00	CR05
Asistencia y/o permanencia en clase	Una estudiante comunica que se va a salir de la clase y la docente le responde "ok, est´q bien".	Reacción docente ante salidas, ausencias o tardías	AV	15/9/2021	1:26:16	CR06
Asistencia y/o permanencia en clase	Una estudiante interrumpe comunicando que debe salirse de la clase y la docente le indica que puede irse tranquila y que revise la grabación	Reacción docente ante salidas, ausencias o tardías	AV	15/9/2021	01:39:32	CR06
Asistencia y/o permanencia en clase	Una estudiante reporta que no escucha a la docente	Estudiantes reportan problemas técnicos	AV	15/9/2021	05:02	CR06
Atención a la clase	"¿Se comprende? ¿Me escuchan, sí?... No sé por qué están tan calladas..."	Necesidad docente de sentir auditorio, respuesta o presencia	MR	31/5/2021	41:20:00	CR02
Atención a la clase	"Chicos, los necesito más participativos"	Necesidad docente de sentir auditorio, respuesta o presencia	AA	14/5/2021	01:15:55	CR04
Atención a la clase	¿están por ahí? R/Profe qué fue lo que preguntó?	Necesidad docente de sentir auditorio, respuesta o presencia	MR	10/5/2021	22:44	CR01

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Atención a la clase	¿Lo mencionaron chiquillas? en el trabajo sí estaba... ¿Están por ahí?	Necesidad docente de sentir auditorio, respuesta o presencia	MR	31/5/2021	57:54:00	CR02
Atención a la clase	El docente confirma si se ve la pantalla y varios estudiantes le contestan	Docente solicita confirmación de proyección	LD	7/7/2021	01:14:52	CR07
Atención a la clase	El estudiante S no responde	Necesidad docente de sentir auditorio, respuesta o presencia	AV	15/9/2021	1:11:50	CR06
Atención a la clase	La docente pide confirmar si es visible la presentación	Docente solicita confirmación de proyección	AV	15/9/2021	33:44:00	CR06
Atención a la clase	Las estudiantes reportan que las diapositivas son visibles	Estudiantes confirman visibilidad a docente	AV	15/9/2021	33:53:00	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	"Es directriz directa de la Universidad que no podemos realizar exámenes con cámara apagada"	Docente se apoya en la autoridad institucional	AV	8/9/2021	00:33	CR05
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	"esto ya es análisis propio basado en todas las teorizantes que he leído y que he estudiado"	Auto promoción de títulos, capacitaciones o experiencia por parte del docente	MR	31/5/2021	53:36:00	CR02
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	"estoy descargando en este momento la lista de asistencia"	Docente indica tener control	AV	15/9/2021	01:42:54	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	"Por correo no se pueden aceptar ni correos ni exámenes porque recuerden que el medio oficial es el Teams"	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	AV	15/9/2021	01:42:23	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	"Yo hago un primer llamado de atención y si la situación persiste, automáticamente anulo el examen y hago la anotación a la universidad y el examen se pierde con nota 0"	Docente se apoya en la autoridad institucional	AV	8/9/2021	10:52	CR05

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	Cuenta como anécdota que el cuatrimestre anterior envió a todos sus estudiantes a ampliación pues descubrió el uso fraudulento de un chat de Whatsapp de sus estudiantes.	Docente usa anécdotas sobre uso de autoridad como advertencia a estudiantes	AV	8/9/2021	09:26	CR05
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	Docente anuncia que no preguntará cierto tema en el examen	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	AV	15/9/2021	1:09:37	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	Docente explica cómo proceder con la materias "para términos de examen o de tareas..."	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	AV	15/9/2021	1:15:54	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	Docente indica cómo procedería si encontrara estudiantes en redes sociales durante la ejecución de la prueba	Docente se autocalifica para definir interacción	AV	8/9/2021	10:40	CR05
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	El docente anuncia su proceder ante una eventual prueba de grado. Los estudiantes deben desarrollarle el cuadro que está explicando. La prueba de grado no es parte del curso, pero este sirve de base para cuando los estudiantes vayan a presentar dicha prueba	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	LD	7/7/2021	01:43:30	CR07
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	El docente comunica que puede recibirle el documento pero hace referencia a una tabla de calificación basada en características de un mapa conceptual, por lo que recomienda a la estudiante cambiarlo.	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	LD	7/7/2021	07:12	CR07
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	El docente indica que salvo las personas que exponen, los demás pueden desactivar sus cámaras	Docente indica tener control	LD	7/7/2021	06:06	CR07
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	El docente pasa lista	Docente indica tener control	LD	7/7/2021	01:05	CR07

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	El docente recomienda a los estudiantes no excederse en el tiempo asignado	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	LD	7/7/2021	01:57:11	CR07
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente advierte sobre responder adecuadamente determinada pregunta en el examen	Docente referencia poder para bajar puntos en el examen	AV	15/9/2021	27:55:00	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente comenta que tiene otra profesión	Auto promoción de títulos, capacitaciones o experiencia por parte del docente	AV	15/9/2021	01:00	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente explica cómo se desenvuelve ella explicando, situaciones, uso de colores, se compara con una maestra de kínder	Docente se autocalifica para definir interacción	AV	15/9/2021	53:13:00	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente explica que puede existir una posible confusión con algunos conceptos por lo que comunica que no lo preguntará de esa manera en el examen para evitar bajarles puntos	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	AV	15/9/2021	1:10:55	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente indica que ella no es tan estricta con la cámara encendida y da libertad a los estudiantes	Docente se autocalifica para definir interacción	AV	8/9/2021	00:01	CR05
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente pregunta puntualmente a un estudiante nuevo y ella se autodefine como profesora hiperactiva	Docente se autocalifica para definir interacción	AV	15/9/2021	1:11:33	CR06
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente recomienda tener cuidado de no perder las tareas ya que valen un 30% y pueden perder el curso o ir a ampliación, según anécdota de casis anteriores que compartió al grupo	Docente usa anécdotas sobre uso de autoridad como advertencia a estudiantes	AV	8/9/2021	21:28	CR05
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente se autocalifica como sumamente estricta con el tema del fraude durante un examen.	Docente se autocalifica para definir interacción	AV	8/9/2021	09:22	CR05

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Autolegitimación docente en títulos, experiencia o potestades)	La docente señala lo que preguntará en el examen	Docente advierte/anuncia puntaje o condicionamientos de un futuro examen o trabajo	AV	15/9/2021	32:53:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante consulta cómo se desarrollaría ese ejemplo en el examen y la docente responde	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	AV	15/9/2021	1:17:11	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Alguna pregunta hasta el momento?"	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	57:30:00	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Alguna pregunta?"	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	1:05:15	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Alguna pregunta?"	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	1:52:43	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Les quedan preguntas chiquillas?"	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	1:04:23	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Profe qué fue lo que preguntó?"	Solicitud de repetición de pregunta	MR	10/5/2021	22:50	CR01
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Profe, la puede repetir?"	Solicitud de repetición de pregunta	MR	31/5/2021	42:38:00	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"¿Quedó claro?"	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	1:49:55	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"Profe, yo una pregunta con la 7, porque no la comprendo..."	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	MR	31/5/2021	1:45:17	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	"yo tengo una pregunta pero no es del tema"	Estudiante desvía el tema o pregunta por otra cosa	MR	31/5/2021	1:53:00	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	¿Alguna duda? ¿Quedó claro? ¿Iba muy rápido?"	Docente pregunta por dudas	MR	10/5/2021	28:23:00	CR01

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	¿Va quedando claro chiquillas?	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	1:34:52	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AA	4/6/2021	28:32:00	CR03
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	18:11	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	1:05:34	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	1:11:17	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	1:27:07	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:32:42	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:37:20	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:39:24	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:41:45	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:42:31	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	8/9/2021	28:27:00	CR05

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	8/9/2021	38:11:00	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	8/9/2021	46:53:00	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	02:57	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	10:56	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	32:31:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	50:37:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del cronograma	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	55:53:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente pregunta por dudas del programa	Docente pregunta por dudas	AV	8/9/2021	22:18	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente vuelve a pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:29:46	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente vuelve a pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	15/9/2021	01:40:41	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente vuelve a preguntar por dudas	Docente pregunta por dudas	AA	4/6/2021	28:51:00	CR03
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Docente vuelve a preguntar por dudas	Docente pregunta por dudas	AA	14/5/2021	01:12:50	CR04

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El docente consulta por preguntas o dudas	Docente pregunta por dudas	LD	7/7/2021	01:43:26	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El docente finaliza la clase y pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AA	14/5/2021	01:12:14	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El docente pregunta por dudas sobre la materia	Docente pregunta por dudas	LD	7/7/2021	01:47:46	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	EL docente pregunta por dudas y reitera la necesidad de saber qué pasó con el estudiante G que había levantado su mano y ni respondió.	Docente pregunta por dudas	AA	14/5/2021	22:35	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El docente responde a la pregunta de T e invita a la clase a preguntar por sus dudas o dar comentarios	Docente pregunta por dudas	AA	14/5/2021	53:52:00	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El docente vuelve a preguntar por dudas por la evaluación	Docente pregunta por dudas	AA	14/5/2021	22:50	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El docente vuelve a preguntar por dudas por la evaluación	Docente pregunta por dudas	AA	14/5/2021	28:37:00	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	El estudiante S contesta que no tiene dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	1:11:55	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	estudiante responde ¿Profe, a qué hora le podemos mandar eso y por dónde?	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	MR	31/5/2021	1:49:59	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	8/9/2021	17:45	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	8/9/2021	22:24	CR05

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	8/9/2021	28:35:00	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	8/9/2021	38:16:00	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	8/9/2021	46:59:00	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	03:02	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	11:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	32:38:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	50:44:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	1:05:43	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	1:11:24	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes comunican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	01:32:48	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes indican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	01:37:31	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes indican que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	01:42:38	CR06

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Estudiantes responden que no tienen dudas	Estudiantes responden que no hay dudas	LD	7/7/2021	01:47:54	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La docente consulta ¿Hay alguna pregunta?	Docente pregunta por dudas	MR	10/5/2021	27:49:00	CR01
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La docente pregunta a la clase	Docente pregunta por dudas	MR	10/5/2021	22:28	CR01
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La docente pregunta por dudas	Docente pregunta por dudas	AV	8/9/2021	17:36	CR05
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La docente pregunta si alguien más iba a hablar y participa otra estudiante	Docente pregunta por dudas	MR	10/5/2021	23:27	CR01
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La estudiante G corrobora sobre los demás trabajos y el docente aclara	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	07:35	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La estudiante G interrumpe para preguntar si existe un seminario previo a esa prueba de grado	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	01:44:15	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La estudiante G también interrumpe para consultar	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	LD	7/7/2021	01:31:36	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	La estudiante T hace una pregunta	Estudiante interrumpe por duda	AA	14/5/2021	52:55:00	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Luego de la explicación, la docente pregunta "¿queda más claro?"	Docente pregunta por dudas	MR	31/5/2021	1:40:51	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Mientras la docente trata de dirigir la actividad, los estudiantes consultan sobre cómo deben presentar las respuestas	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	MR	31/5/2021	1:15:00	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Otra estudiante consulta sobre la lectura para realizar los mapas y el docente corrobora	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	08:05	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Otra estudiante consulta también ya que ella ya tiene hecho el mapa conceptual	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	06:54	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Otra estudiante pregunta sobre las condiciones de los seminarios y el docente amplía detalles para continuar impartiendo materia	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	01:45:07	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Otra estudiante señala que no le quedó tan clara la respuesta. La docente mantiene siempre una sonrisa mientras les atiende las dudas	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	MR	31/5/2021	1:36:50	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Otro estudiante D solicita participación para solicitar hacer los grupos en ese mismo momento y no esperar a clases futuras	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	AA	14/5/2021	24:46:00	CR04
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Profe disculpe, o va muy rápido o voy toda perdida... yo iba por la pregunta 2 cuando me di cuenta soltó la 4...	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	MR	31/5/2021	1:35:08	CR02
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Profe, ¿La lectura sería leerla para la otra semana? R/ sí	El tema se desvía hacia la tarea y no a responder la pregunta	MR	10/5/2021	29:06:00	CR01
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Solo una estudiante responde que sí están claros	Estudiantes responden que no hay dudas	AV	15/9/2021	1:27:12	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Un estudiante F interrumpe preguntando por las condiciones de aplicación del exámenes y calendario. EL docente aclara	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	AA	14/5/2021	22:57	CR04

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Un estudiante interrumpe preguntando por la importancia del tiempo de la exposición ya que se pasaron del tiempo asignado. El docente responde que no hay problema ya que "...yo los hubiera detenido si yo que no hubiera habido un rumbo..."	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	01:01:06	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Un estudiante interrumpe preguntando por las condiciones de aplicación del examen y el docente explica la dinámica	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	AA	4/6/2021	23:19	CR03
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante consulta dónde encontrar el documento y la docente responde.	Estudiante consulta por acceso a documentos	AV	15/9/2021	1:12:32	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante hace una pregunta sobre una asignación de mapa mental	Estudiante pregunta por alguna tarea, trabajo o examen	LD	7/7/2021	06:16	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante interrumpe para consultar sobre protocolos de abordaje y valoración en el contexto del covid ya que el procedimiento explicado demanda mucho acercamiento físico del enfermero. El docente responde algunas formas nuevas de valorar.	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	LD	7/7/2021	01:04:08	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante interrumpe para preguntar sobre la materia	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	LD	7/7/2021	01:27:05	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante más consulta sobre el portafolio digital y el docente aclara lo que había dicho	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	LD	7/7/2021	08:16	CR07
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante pregunta cómo lo va a explicar en la práctica	Estudiante interrumpe por duda	AV	15/9/2021	56:07:00	CR06

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante pregunta la tarea se entrega por Teams o por correo y la docente le indica que habilitará el link para Teams	Necesidad estudiantil de definir criterios evaluativos	AV	15/9/2021	01:41:50	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante pregunta por una duda	Estudiante interrumpe por duda	AV	15/9/2021	46:32:00	CR06
Comprensión de la materia, instrucción o evaluación	Una estudiante pregunta por una duda comunicando que tuvo que salir un momento de la clase y la docente le aclara	Estudiante pregunta sobre la materia o tema	AV	15/9/2021	01:39:58	CR06
Correcciones al conocimiento docente	El docente responde a la pregunta pero la respuesta parece no ser muy exacta y otros estudiantes participan aportando o corrigiendo al docente, a lo cual el docente solicita buscar la respuesta correcta en la web	Estudiantes corrigen o ubican al docente	LD	7/7/2021	01:27:17	CR07
Correcciones al conocimiento docente	Los estudiantes ubican al docente por dónde quedó la clase anterior	Estudiantes corrigen o ubican al docente	AA	4/6/2021	0:23:00	CR03
Correcciones al conocimiento docente	Un estudiante le define justo el momento donde se le cortó la transmisión	Estudiantes corrigen o ubican al docente	AV	8/9/2021	54:03:00	CR05
Correcciones al conocimiento docente	Una de las estudiantes ubica al docente que habían quedado en la Unidad II, diapositiva 67 a los cual el docente agradece	Estudiantes corrigen o ubican al docente	AA	14/5/2021	30:36:00	CR04
Correcciones al conocimiento docente	Una estudiante corrige al docente	Estudiantes corrigen o ubican al docente	LD	7/7/2021	01:41:28	CR07
Correcciones al conocimiento docente	Una estudiante interrumpe con la respuesta correcta consultada en la web. EL docente afirma que él mismo se encontraba muy cerca del dato.	Estudiantes corrigen o ubican al docente	LD	7/7/2021	01:29:49	CR07

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Desempeño didáctico docente	Docente inicia clase magistral	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	AA	4/6/2021	3:30:00	CR03
Desempeño didáctico docente	El docente continua con su exposición magistral	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	AA	14/5/2021	30:40:00	CR04
Desempeño didáctico docente	El docente inicia con su exposición magistral	Docente desarrolla clase magistral	AA	14/5/2021	29:35:00	CR04
Desempeño didáctico docente	La docente cierra participaciones y asigna tarea y continua exposición magistral	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	MR	10/5/2021	23:45	CR01
Desempeño didáctico docente	La docente continúa con explicación magistral	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	MR	31/5/2021	58:00:00	CR02
Desempeño didáctico docente	La docente mantiene clase magistral	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	MR	10/5/2021	0 al 22	CR01
Desempeño didáctico docente	La docente retoma el tema de la semana anterior	Docente desarrolla clase magistral	AV	15/9/2021	0:01:00	CR06
Desempeño didáctico docente	La docente retoma para profundizar en el tema con explicación magistral	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	MR	31/5/2021	22:15	CR02
Desempeño didáctico docente	Se reanuda la clase	Docente desarrolla clase magistral	AV	15/9/2021	05:43	CR06
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	Comienza exposición de estudiantes	Solo docente y estudiantes expositores tienen cámara encendida	MR	31/5/2021	01:05	CR02
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	Docente solicita encender la cámara cuando vayan a exponer y recalca que "por respeto"	Docente señala responsabilidades a estudiantes	AA	14/5/2021	20:25	CR04
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	Docente solicita que le respondan con sus propias palabras	Docente solicita referirse a la materia, lectura o material de clase	MR	31/5/2021	57:58:00	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	El docente corrige lo que la estudiante C está exponiendo, aclarando que el procedimiento de respiración boca a boca no es el más indicado actualmente. Lo hace en tono muy respetuoso	Docente corrige a estudiante	LD	7/7/2021	17:58	CR07
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	El docente explica responsabilidades de los estudiantes al exponer: "muchachos, aquí ya todos somos adultos, ya todos sabemos las responsabilidades"	Docente señala responsabilidades a estudiantes	AA	14/5/2021	10:46	CR04
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	El docente le responde corrigiéndole, que se trata de un mapa conceptual y no mental	Docente corrige a estudiante	LD	7/7/2021	06:26	CR07
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	El docente vuelve a corregir a los estudiantes sobre otras formas de intervenir a los pacientes. Utiliza un tono muy respetuoso. "Nada más son pequeñitas intervenciones, no se me estresen, ustedes me están explicando bien, nada más es explicarles cositas nuevas que hay. Después les voy a pasar las calificaciones de hemorragias que hay y el uso del torniquete. ¿está bien?... Entonces pueden continuar chicos".	Docente corrige a estudiante	LD	7/7/2021	22:46	CR07
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	La docente menciona ejemplo que viene en la antología	Docente menciona bibliografía del curso	AV	15/9/2021	47:11:00	CR06
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	La docente menciona ejemplo que viene en la antología	Docente menciona bibliografía del curso	AV	15/9/2021	52:30:00	CR06
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	La docente menciona libro de base para el curso	Docente menciona bibliografía del curso	AV	15/9/2021	24:24:00	CR06
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	La docente reformula la pregunta enfatizando sobre qué leyeron las estudiantes	Docente solicita referirse a la materia, lectura o material de clase	MR	31/5/2021	42:45:00	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	La estudiante contesta correctamente	No hay reacción docente	MR	31/5/2021	21:20	CR02
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	La estudiante escogida no logra contestar del todo bien a la pregunta	Estudiante no responde correctamente a pregunta directa	MR	31/5/2021	20:00	CR02
Desempeño estudiantil en exposiciones y deberes	Los estudiantes inician la exposición	Estudiantes exponen	LD	7/7/2021	10:22	CR07
Directividad docente y/o liderazgo	Docente pregunta a toda la clase mientras resuelve un ejercicio de ejemplo	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	1:15:20	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	Docente retoma explicación	Docente organiza y/o toma control del grupo	AA	14/5/2021	19:29	CR04
Directividad docente y/o liderazgo	El docente aclara con mayor detalle cómo presentar los trabajos	Docente da instrucciones	LD	7/7/2021	08:35	CR07
Directividad docente y/o liderazgo	El docente brinda su número celular y correo electrónico	Docente define medios de comunicación	AA	14/5/2021	04:33	CR04
Directividad docente y/o liderazgo	El docente comunica la existencia de un grupo de WhatsApp donde una estudiante es la administradora	Docente empodera o ha empoderado a algún estudiante para alguna tarea específica	AA	14/5/2021	04:15	CR04
Directividad docente y/o liderazgo	El docente decide en público cuánta materia incluir en el examen y los estudiantes bromean con el docente	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	AA	4/6/2021	3:23:00	CR03
Directividad docente y/o liderazgo	El docente define ya el inicio de la exposición de los estudiantes y advierte que solo tienen 30 minutos para desarrollar la exposición	Docente da instrucciones	LD	7/7/2021	10:00	CR07
Directividad docente y/o liderazgo	El docente explica la evaluación del curso	Docente organiza y/o toma control del grupo	AA	14/5/2021	07:15	CR04
Directividad docente y/o liderazgo	El docente explica sobre el material del curso	Docente organiza y/o toma control del grupo	AA	14/5/2021	05:55	CR04
Directividad docente y/o liderazgo	El docente hace una pregunta al grupo expositor	Docente escoge a quién preguntar	LD	7/7/2021	01:07:19	CR07

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Directividad docente y/o liderazgo	El docente indica al resto del grupo que deben activar sus cámaras para la clase magistral	Docente da instrucciones	LD	7/7/2021	01:13:22	CR07
Directividad docente y/o liderazgo	El docente inicia con saludo. Detecta un estudiante nuevo que no estuvo el cuatri pasado con él y lo presenta. Revisa la lista para identificarlos a todos	Docente organiza y/o toma control del grupo	AA	14/5/2021	00:00	CR04
Directividad docente y/o liderazgo	La docente cambia la dinámica de la clase y señala el uso de un material que ha dejado disponible en el apartado de Archivos de Teams	Docente da instrucciones	AV	15/9/2021	1:12:05	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente continúa con el ejemplo explicativo haciendo preguntas individuales	Docente escoge a quién preguntar	AV	15/9/2021	1:17:45	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente dirige pregunta al grupo que expuso el tema	Docente escoge a quién preguntar	MR	31/5/2021	42:16:00	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente dirige pregunta general	Docente dirige pregunta general	MR	31/5/2021	52:11:00	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente escoge otra persona que casi no participa	Docente escoge a quién preguntar	MR	31/5/2021	21:00	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente explica la dinámica de la clase y cómo realizar el trabajo del día	Instrucciones del docente , no hay cámaras	MR	31/5/2021	00:01	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente hace una pregunta a todo el grupo	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	12:10	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente indica que escogerá a personas que participan menos	Docente escoge a quién preguntar	MR	31/5/2021	19:23	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente indica que para los exámenes es obligatorio tener la cámara encendida	Docente da instrucciones	AV	8/9/2021	00:18	CR05
Directividad docente y/o liderazgo	La docente indica receso	Docente da instrucciones	MR	31/5/2021	1:05:20	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Directividad docente y/o liderazgo	La docente inicia espacio de preguntas abierta enfatizando que debían leer para la clase	Docente dirige pregunta general	MR	31/5/2021	25:30:00	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente realiza pregunta general sobre resolución de ejercicio	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	1:28:43	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente realiza pregunta general sobre resolución de ejercicio	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	01:30:16	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente realiza pregunta general sobre resolución de ejercicio	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	01:31:23	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente reanuda la clase: "¿Ya están por ahí chiquillas?"	Docente da instrucciones	MR	31/5/2021	1:10:43	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente redirige la pregunta a la clase	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	12:35	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente reitera la pregunta	Docente dirige pregunta general	AV	15/9/2021	01:28:58	CR06
Directividad docente y/o liderazgo	La docente traslada la pregunta al grupo	Docente dirige pregunta general	MR	31/5/2021	1:38:00	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	La docente traslada la pregunta al ver que la estudiante no logra responder del todo bien "si no, otra persona que le ayude"	Docente evita exhibir a alguien	MR	31/5/2021	20:24	CR02
Directividad docente y/o liderazgo	Las demás compañeras aportan sus datos para estar incluidas en el grupo de chat	Necesidad estudiantil de inclusión en grupos de chat complementarios	AV	8/9/2021	57:09:00	CR05
Directividad docente y/o liderazgo	Luego de pasar lista, el docente indica que proseguirán con la exposición del grupo #3	Docente da instrucciones	LD	7/7/2021	06:01	CR07
Directividad docente y/o liderazgo	Muy bien, ¿qué piensan los demás compañeros?	Docente dirige pregunta general	MR	31/5/2021	53:20:00	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Directividad docente y/o liderazgo	Un estudiante rompe el silencio comunicando mensaje de la profesora a través de un grupo de WhatsApp donde no están todos finalizando la clase.	Docente empodera o ha empoderado a algún estudiante para alguna tarea específica	AV	8/9/2021	56:24:00	CR05
Empatía ante imprevistos	El docente se solidariza con el grupo reconociendo que la hora es cansada y que él mismo también está cansado	Docente comenta o revela situaciones de su vida personal o familiar	LD	7/7/2021	01:13:40	CR07
Empatía ante imprevistos	La docente comunica al grupo que debe atender una emergencia familiar y tendrá que terminar la clase mientras va en el carro. Las estudiantes se solidarizan expresando que no hay problema	Situación emergente	AV	8/9/2021	29:57:00	CR05
Empatía ante imprevistos	La docente corrobora con las demás estudiantes y da instrucción específica a la estudiante para que salga de la reunión y vuelva a ingresar. Le asegura que la va a esperar	Instrucciones del docente , no hay cámaras	AV	15/9/2021	05:18	CR06
Empatía ante imprevistos	La docente indica posibilidad de contactarla en cualquier comentario por dudas.	Accesibilidad docente	AV	15/9/2021	01:41:28	CR06
Empatía ante imprevistos	La docente retoma la clase ya en el carro, explicando al grupo que tiene un niño pequeño y que debe trasladarse para atender la situación en su casa. Cabe resaltar que la docente AV se desenvuelve con excelente didáctica magistral dando clases mientras maneja	Docente comenta o revela situaciones de su vida personal o familiar	AV	8/9/2021	33:13:00	CR05
Error u olvido admitido por docente	"hay un problema de capa 8 en este momento, lo estamos resolviendo"	Docente admite error u olvido	AA	4/6/2021	22:02	CR03
Error u olvido admitido por docente	"por cierto, recuerdo vergonzosamente que dije algo totalmente alverris"	Docente admite error u olvido	AA	4/6/2021	3:23:00	CR03

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Error u olvido admitido por docente	"Si me pierdo me dicen chiquillas, porque a veces yo me pierdo en lo que hago"	Docente admite error u olvido	MR	31/5/2021	37:10:00	CR02
Error u olvido admitido por docente	Ay, algo que se me olvidó, esperen chiquillas no se me vayan, yo sé que algunas tienen otra clase	Docente admite error u olvido	MR	10/5/2021	29:14:00	CR01
Error u olvido admitido por docente	Docente señala error en fecha del examen ya que el documento que está presentando es del cuatrimestre pasado	Docente admite error u olvido	AV	8/9/2021	25:35:00	CR05
Error u olvido admitido por docente	Docente vuelve a comparar la lista y se percata que no están todos conectados, por lo que admite que estaba en un error al pensar que todos estaban presentes ese día	Docente admite error u olvido	AA	14/5/2021	25:50:00	CR04
Error u olvido admitido por docente	La docente pasa a la fase de graficar el ejercicio, sin embargo, por haber utilizado Word para dibujar su gráfico, este no presenta medidas exactas por lo que la pendiente no presenta la exactitud necesaria. La docente indica que a quienes lo hicieron con las medidas correctas sí les quedará bien	Docente admite error u olvido	AV	15/9/2021	01:35:49	CR06
Evaluación sumativa	"En realidad es algo muy sencillo, es un 2%"	Docente pone valor en puntos a la actividad	MR	31/5/2021	1:11:15	CR02
Evaluación sumativa	¿Qué prefieren? ¿Hacer los quices en clase o que lo deje abierto un período de tiempo?	Evaluación democrática	MR	10/5/2021	29:20:00	CR01
Evaluación sumativa	Ante las preguntas sobre cómo entregar las respuestas a la actividad indicada que vale 2%, la docente responde que lo van a ir resolviendo.	Docente improvisa respuesta, evaluación o tarea	MR	31/5/2021	1:11:15	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Evaluación sumativa	Docente da la oportunidad a la clase de tomar decisión sobre conformación de grupos. El tema sí se dará más adelante en el curso	Evaluación democrática	AA	14/5/2021	25:55:00	CR04
Evaluación sumativa	docente explica términos de entrega del documento hecho en clase: "Nada más necesito como las ideas que apuntaron en la clase para saber yo que estuvieron poniendo atención". La docente da oportunidad hasta de entregar la foto de los apuntes para mayor facilidad	Docente solicita documento de evidencia	MR	31/5/2021	1:50:30	CR02
Evaluación sumativa	La docente anuncia que mandará la nota de los quices y hace mención al aumento en la media de los quices 1 y 2 pero redefine el momento de la clase para aplicarlos, menciona lo que necesita de los estudiantes	Docente se refiere a rendimiento de quices, pruebas o tareas	MR	31/5/2021	1:51:11	CR02
Evaluación sumativa	La docente indica los términos, puntajes y plazo para la entrega de la tarea y comunica que a las 10 con un minuto la plataforma se cierra y no se podrá entregar tareas. La docente indica posibilidad de contactarla en cualquier comento por dudas.	Docente pone valor en puntos a la actividad	AV	15/9/2021	01:41:03	CR06
Evaluación sumativa	La docente indica que al no tener tiempo de desarrollar el ejercicio 2, este queda de tarea	Docente improvisa respuesta, evaluación o tarea	AV	15/9/2021	01:40:53	CR06
Evaluación sumativa	Se decide dejar los quices en tiempo abierto y estudiantes aceptan	Evaluación democrática	MR	10/5/2021	31:32:00	CR01
Evidencias de planificación docente	"¿Alguien me puede decir dónde habíamos quedado la última vez a ver si recuerdo aquí antes de que termináramos el cuatrimestre"	Docente evidencia falta de registro	AA	14/5/2021	30:22:00	CR04
Evidencias de planificación docente	"¿Desde la disyuntiva 3 fue donde se me cortó?"	Docente corrobora por dónde iba	AV	8/9/2021	53:57:00	CR05

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Evidencias de planificación docente	"No recuerdo si terminamos el tema o nos quedaron unas diapositivas"	Docente evidencia falta de registro	AA	4/6/2021	0:07:00	CR03
Evidencias de planificación docente	El docente corrobora agenda de la siguiente semana	Docente hace referencia a planificación o cronograma	LD	7/7/2021	01:57:05	CR07
Evidencias de planificación docente	EL docente corrobora con el grupo por dónde habían quedado en la clase anterior.	Docente corrobora por dónde iba	LD	7/7/2021	01:14:25	CR07
Evidencias de planificación docente	Inicia con buen número de estudiantes con cámara encendida. El docente confirma el grupo de exposición para ese día	Docente corrobora por dónde iba	LD	7/7/2021	00:01	CR07
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	"Listo chicos. ¡Muy bien! Me gustó mucho la exposición. ¡Excelente!	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	LD	7/7/2021	01:13:10	CR07
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Docente comenta que van al día y correctos con la materia	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	LD	7/7/2021	01:56:55	CR07
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	El docente expresa que la exposición se hizo muy bien	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	LD	7/7/2021	01:01:04	CR07
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	El docente señala que está muy bien el aporte de la exposición	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	LD	7/7/2021	43:51:00	CR07
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Finaliza la exposición y la docente agradece al grupo	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	MR	31/5/2021	22:13	CR02
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	La docente felicita a las estudiantes que responden y continua explicación	Ambiente tranquilo y horizontal, solo docente con cámara activada	MR	31/5/2021	26:54:00	CR02
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	La docente reconoce como excelente el análisis	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	AV	15/9/2021	12:34	CR06
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Otra estudiante realiza un aporte y es reconocido como bueno	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	MR	31/5/2021	22:11	CR02

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Otra estudiante realiza un aporte y es reconocido como bueno	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	MR	31/5/2021	53:21:00	CR02
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Se discute la claridad de la pregunta, se intercambian otras más y la docente felicita por la respuesta	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	MR	31/5/2021	43:00:00	CR02
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Una estudiante responde	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	MR	31/5/2021	52:30:00	CR02
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Una estudiante responde a la pregunta	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	AV	15/9/2021	1:15:26	CR06
Felicitación o reconocimiento a respuestas estudiantiles	Varios estudiantes responden	Felicitaciones o reconocimientos a las respuestas de estudiantes	AV	15/9/2021	01:33:34	CR06
Negociación y/o consenso	Ante la problemática de la señal, la docente propone repetir la explicación y retomar la próxima semana	Acuerdos	AV	8/9/2021	53:27:00	CR05
Negociación y/o consenso	La estudiante acuerda cambiar su trabajo según la recomendación del docente	Acuerdos	LD	7/7/2021	07:27	CR07
Negociación y/o consenso	Un estudiante C ya propone la conformación de un grupo y el docente acepta propuesta	Docente acepta propuesta de estudiantes	AA	14/5/2021	26:56:00	CR04
Participación estudiantil	El docente da la palabra a un estudiante que toca el ícono de alzar la mano	Docente da la palabra a alguien	AA	14/5/2021	19:04	CR04
Participación estudiantil	El docente realiza un aporte a la información de la exposición, señalando a los estudiantes cómo deben actuar	Docente aporta información a intervención de estudiante	LD	7/7/2021	42:30:00	CR07
Participación estudiantil	El docente reitera la pregunta al estudiante por su supuesta participación	Docente da la palabra a alguien	AA	14/5/2021	19:15	CR04

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Participación estudiantil	El estudiante G responde que fue un dedazo	Participación sin aporte o solicitando repetición al docente	AA	14/5/2021	22:45	CR04
Participación estudiantil	Estudiantes deciden que sea abierto para responder los quices luego de clases.	Participación abierta y conjunta	MR	10/5/2021	29:55:00	CR01
Participación estudiantil	La docente desarrolla un ejemplo mencionando a varias estudiantes. Llama la atención que hay más participación luego de estos ejemplos donde se involucra a los estudiantes	Docente nombra a estudiantes en ejemplos didácticos	AV	15/9/2021	44:45:00	CR06
Participación estudiantil	La docente desarrolla un ejemplo numérico donde va resolviendo operaciones. Se produce un intercambio de pregunta respuesta por los siguientes minutos	Participación abierta y conjunta	AV	15/9/2021	1:16:41	CR06
Participación estudiantil	La estudiante C realiza un aporte sobre la materia	Participación abierta y conjunta	LD	7/7/2021	01:10:47	CR07
Participación estudiantil	La estudiante T participa en varias ocasiones cortas más, incluso prende su cámara. (Llama la atención que el haber sido reconocida la involucra directamente en la clase)	Participación abierta y conjunta	AA	14/5/2021	46:38:00	CR04
Participación estudiantil	Ni idea, responde una estudiante	Participación sin aporte o solicitando repetición al docente	MR	10/5/2021	23:06	CR01
Participación estudiantil	no profe, todo claro	Estudiantes responden que no hay dudas	MR	10/5/2021	28:30:00	CR01
Participación estudiantil	Otros estudiantes comienzan a responder	Participación abierta y conjunta	MR	10/5/2021	23:10	CR01
Participación estudiantil	Otros estudiantes participan también	Participación abierta y conjunta	LD	7/7/2021	01:34:50	CR07
Participación estudiantil	Período de participación de varios estudiantes en interacción con docente	Participación abierta y conjunta	MR	31/5/2021	1:45:00	CR02
Participación estudiantil	Solo un estudiante responde al docente	Estudiante responde a consulta general	LD	7/7/2021	01:07:44	CR07

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Participación estudiantil	Un estudiante responde	No hay reacción docente	AV	15/9/2021	01:30:34	CR06
Participación estudiantil	Una estudiante responde	Estudiante responde a consulta general	AV	15/9/2021	12:15	CR06
Participación estudiantil	Varias estudiantes participan y la docente va dando la palabra	Participación abierta y conjunta	AV	15/9/2021	12:50	CR06
Reconocimiento social hacia estudiante (s)	El docente finaliza la clase deseando que Dios cuide a todos los que trabajan en salud y nombra a la estudiante J y a E	Docente reconoce característica, cualidad o rasgo particular de algún estudiante	AA	14/5/2021	01:15:40	CR04
Reconocimiento social hacia estudiante (s)	El docente pone un ejemplo y recuerda que una de sus estudiantes es psicóloga	Docente reconoce característica, cualidad o rasgo particular de algún estudiante	AA	14/5/2021	42:47:00	CR04
Reconocimiento social hacia estudiante (s)	El docente vuelve a recordar a la estudiante T, incluso su lugar de trabajo	Docente reconoce característica, cualidad o rasgo particular de algún estudiante	AA	14/5/2021	45:39:00	CR04
Saludos y cortesía	Bueno chiquillas, chao para que vayan a la otra clase, cuídense mucho, nos vemos la otra semana	Despedida en tono horizontal y amistoso	MR	10/5/2021	31:35:00	CR01
Saludos y cortesía	Despedida de todos	Participación abierta y conjunta	MR	10/5/2021	31:40:00	CR01
Saludos y cortesía	Despedida de todos	Participación abierta y conjunta	AA	14/5/2021	01:16:15	CR04
Saludos y cortesía	Finaliza la clase	Participación abierta y conjunta	AV	15/9/2021	01:43:00	CR06
Silencios de la clase	Estudiante no responde a pregunta directa del docente	Silencio de la clase	AA	14/5/2021	19:17	CR04
Silencios de la clase	Estudiantes no responden	Silencio de la clase	MR	31/5/2021	41:26:00	CR02
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	MR	31/5/2021	57:31:00	CR02
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	MR	31/5/2021	1:04:26	CR02
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	MR	31/5/2021	1:05:18	CR02
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	MR	31/5/2021	1:40:51	CR02
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AA	4/6/2021	28:56:00	CR03
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AA	14/5/2021	28:50:00	CR04

Bien simbólico interviniente o en disputa	Evento o descripción	Interpretación	Docente	Fecha	Hora / Minuto	Código del video
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AA	14/5/2021	01:12:20	CR04
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AA	14/5/2021	01:12:38	CR04
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AV	15/9/2021	18:15	CR06
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AV	15/9/2021	1:28:55	CR06
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	AV	15/9/2021	01:40:44	CR06
Silencios de la clase	Nadie responde	Silencio de la clase	LD	7/7/2021	01:43:29	CR07
Silencios de la clase	Nadie responde y la docente da la respuesta	Silencio de la clase	AV	15/9/2021	01:29:06	CR06
Socialización y camaradería	El docente comprueba que eran 25 estudiantes, pero solo quedan 20 conectados. Realiza comentario en tono jocoso sobre la necesidad de pasar lista porque alguno se escaparon.	Docente bromea con estudiantes	AA	14/5/2021	01:12:22	CR04
Socialización y camaradería	El docente hace una pequeña broma a la única estudiante que tiene su cámara encendida sobre una persona que se asoma. Docente y estudiante se ríen	Docente bromea con estudiantes	AA	14/5/2021	29:12:00	CR04
Socialización y camaradería	Estudiantes participan en tono jocoso "Profe, es el primer día de clases, tenga paz". Incluso sugieren "¿por qué no nos regala unos cinco puntitos para entrar en calor", a lo cual el docente bromea también y regresa a preguntar por dudas.	Estudiantes bromean con docente	AA	14/5/2021	01:13:08	CR04
Socialización y camaradería	La estudiante T vacila sobre el comentario	Estudiante bromea con docente	AA	14/5/2021	45:43:00	CR04

Fuente: Elaboración propia a partir de grabaciones de clases remotas