UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

Relación del pensamiento del profesorado y la vinculación escolar de estudiantes universitarios

Tesis para obtener el grado de

Maestro en Psicología

Presenta

Edwin Ricardo Bravo Verdugo

Asesora

Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia

Comité Tutoral:

Dra. Adriana Marcela Meza Calleja

Dr. David Moreno Candil

Mtro. Ricardo Barrios Campos

Dr. Rafael Izcóatl Xelhuantzi Santillán

Morelia, Michoacán, junio de 2023

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quisiera agradecer al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ya que gracias al programa de becas para estudiantes de posgrado y el padrón nacional de programas de calidad, puede realizar mis estudios de posgrado. Asimismo, quiero agradecer a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, particularmente a la Facultad de Psicología, y a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí por lo espacios que permitieron el desarrollo de la presente investigación, ya que tuvieron la apertura y brindaron todas las facilidades posibles para la realización de este proyecto.

Ahora también quiero agradecer a las distintas personas que formaron parte del comité tutoral del presente trabajo. Iniciando por la Dra. Blanca de la Luz Fernández Heredia, quien fungió como asesora de este trabajo. A quien agradezco la atención y tiempo brindado en la asesoría de este trabajo. También le agradezco las experiencias que me brindó en relación al mundo académico, expandiendo mis horizontes y mi visión sobre dicho mundo.

Por su parte, agradezco al Dr. Rafael Izcóatl Xelhuantzi Santillán quien, a pesar de ser el último en incorporarse al comité, realizó comentarios profundos y certeros que permitieron expandir mi visión sobre la realidad en que se situaba la investigación, los matices del problema de investigación y las implicaciones de los resultados del estudio. Estos comentarios fueron de suma relevancia en el resultado final de la investigación.

Al Mtro. Ricardo Barrios Campos quien fue esencial para poder acceder a algunos espacios en los que se realizó la presente investigación. Además, tuvo la paciencia de explicarme y guiarme a través de todos los procesos administrativos que me eran desconocidos y que eran necesarios para obtener el respaldo de una institución del calibre de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Asimismo, sus comentarios fueron claves para que pudiera reflexionar y profundizar las articulaciones teóricas que se abordan en el presente documento, siendo sus cuestionamientos un pilar esencial en la claridad teórica de la presente investigación. E incluso, aún a la distancia, ha contribuido a mi formación como investigador planteándome cuestionamientos que me han llevado a otro nivel de reflexión.

A la Dra. Adriana Marcela Meza Calleja, no solo quiero expresarle mi agradecimiento, sino también mi admiración ya que, pese a pasar por situaciones sumamente complicadas, siempre

estuvo presente y al pendiente de lo que pudiese necesitar. Siendo un ejemplo como persona de fortaleza y cómo plantar cara a la adversidad y a todas aquellas situaciones inesperadas de la vida, por difíciles que sean. Le expreso mi sincero agradecimiento y admiración por tener el temple y la paciencia de tomarse el tiempo de guiarme por una senda tan complicada como lo es la investigación cualitativa, pese al momento adverso que estaba pasando. Incluso tomándose el tiempo motivarme a confiar en lo que yo estaba haciendo y a tener confianza en mí habilidad.

Al Dr. David Moreno Candil, que más allá de la presente investigación, ha sido una persona clave en mi desarrollo como investigador y como persona a lo largo de varios años, y que es para mí un gran ejemplo como docente, investigador y, sobre todo, persona. Me siento afortunado de contar con su apoyo no solo como profesor, sino también como amigo, ya que me ha ayudado a crecer como profesional y como ser humano, a través de distintos viajes, aventuras y también desventuras, expandiendo mis horizontes, visión y fronteras. De verdad no me alcanzan las palabras para agradecer lo mucho que ha hecho por mí, y espero contar con su apoyo por mucho tiempo más.

También quisiera agradecer a mi hermano Kevin Bravo, que aún a la distancia, y sin saberlo, fue un gran apoyo y asistente de investigación, estando atento y teniendo la apertura de poner su granito de arena en lo que pudiese, sin echármelo en cara y sin buscar algún beneficio para él, teniendo siempre buena disposición y actitud.

Asimismo, quisiera agradecer a mis compañeras y amigas Adilene Soria y Lupita López por siempre estar pendientes de mí, procurando que el tiempo que he pasado en Morelia no solo sea una grata experiencia, sino una aventura digna de recordar durante lo que me quede de vida. Además, agradezco la paciencia con la que me escucharon cuando desvariaba sobre mi tema de investigación, cualquier otra persona me hubiese ignorado o callado, pero ellas toleraban mi pensar en voz alta, por más que fuesen ideas inconexas y trasnochadas.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a las personas, tanto docentes como estudiantes, que tuvieron la disposición y amabilidad de participar en la presente investigación, ya que sin ellas y ellos esta no habría sido posible, literalmente.

A todas ellas y todos ellos, y de quien me esté olvidando (porque probablemente me estoy olvidando de alguien), en palabras del gran Gustavo Cerati, “gracias totales”.

ÍNDICE

Resumen 8

Abstract 9

Introducción 10

Justificación 13

Planteamiento del problema 17

Capítulo 1. Pensamiento del profesorado 24

1.1. Teorías implícitas 25

1.2. Teorías implícitas sobre la enseñanza 28

1.3. Limitaciones del estudio del pensamiento del profesorado desde las teorías implícitas 38

Capítulo 2. Representaciones sociales 40

2.1. Las representaciones sociales para enriquecer el estudio del pensamiento del profesorado 45

2.2. Representaciones sociales en torno al fenómeno educativo 48

Capítulo 3. La vinculación escolar 52

3.1. Compromiso escolar 54

3.2. Clima motivacional de clase 56

Supuestos y objetivos 59

Supuestos 59

Objetivos 59

Capítulo 4. Método 60

4.1. Diseño de investigación general 60

4.2. Consideraciones éticas 62

4.3. Estudio 1 63

4.3.1. Diseño 63

4.3.2. Contexto de investigación 66

4.3.3. Instrumentos 67

4.3.4. Procedimiento 67
4.3.5. Análisis de datos 69
4.4. Estudio 2 73
4.4.1. Diseño 73
4.4.2. Contexto de investigación 75
4.4.3. Fase 1. Fase cuantitativa 79
4.4.3.1. Instrumentos 79
4.4.3.2. Procedimiento 80
4.4.3.3. Análisis de datos 81
4.4.4. Fase 2. Fase cualitativa 85
4.4.4.1. Técnicas de recolección de información 85
4.4.4.2. Procedimiento 87
4.4.4.3. Proceso de análisis de la información 88
Capítulo 5. Resultados y discusión 94
5.1. Resultados del Estudio 1 94
5.2. Resultados del Estudio 2 105
5.2.1. Resultados Fase 1 – Cuantitativa 105
5.2.2. Resultados Fase 2 – Cualitativa 120
5.2.2.1. Categoría de elementos que componen el acto educativo 120
5.2.2.2. Categoría de actores y sus relaciones 159
5.2.2.3. Categoría de factores 217
5.2.2.4. Categoría central: El castillo, la indefensión e inercia de sus habitantes. Relación tripartita institución-docente-estudiante 313
Conclusiones 336
Referencias 354
Anexos 392

Anexo 1. Guía de entrevista 392

Anexo 2. Cuadro de estadísticos descriptivos y porcentaje de concordancia de cada ítem 395

Anexo 3. Cuadro de coeficiente de validez V de Aiken para cada uno de los ítems 399

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tablas

Tabla 4.1. Carrera estudiada por docentes, entidad académica a la que pertenecen y carrera en la que imparten clases 64

Tabla 4.2. Resultados de prueba de normalidad Shapiro-Wilk 82

Tabla 5.1. Estructura factorial de CTIP 96

Tabla 5.2. Coeficiente omega de cada factor 102

Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos, prueba Friedman y tamaño de efecto de TI de docentes de UMSNH 106

Figuras

Figura 1. Relación tripartita institución-docente-estudiante 327

RESUMEN

México se encuentra en un proceso de reforma educativa que busca universalizar la educación superior. En ese tenor se han realizado diversas acciones en pos de logra dicho objetivo, sin embargo, el proceso de universalización de la educación superior se ha encontrado con barreras en otros contextos, como son el bajo aprovechamiento y la deserción educativa, esto vinculado al pensamiento del profesorado, debido a que a través del mismo las y los docentes significan y ponen en marcha las políticas y modelos educativos. Es decir, el pensamiento del profesorado orienta la práctica docente. El estudio del pensamiento del profesorado se ha hecho desde diversos conceptos, aquí se destacan los de teorías implícitas y representaciones sociales. Las principales barreras para la universalización de la educación superior se abordan desde el concepto sombrilla vinculación escolar, donde el compromiso escolar está estrechamente asociado con la deserción escolar y el clima motivacional de clase permite explorar la percepción del estudiantado sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes. En ese sentido, el objetivo de la presente investigación fue explorar la relación del pensamiento del profesorado, abordado desde las teorías implícitas y representaciones sociales, y la vinculación escolar, operacionalizada a través del compromiso escolar y el clima motivacional de clase. Para ello se utilizó un diseño mixto multifase, el cual consistió de dos estudios que sumaban tres fases. El primer estudio fue instrumental, teniendo como objetivo validar el Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza del Profesorado en la población de docentes universitarios mexicanos. El segundo estudio constó de un diseño mixto convergente, donde la primera fase fue cuantitativa y la segunda cualitativa. Los resultados del estudio instrumental mostraron que el pensamiento del profesorado universitario mexicano se expresaba a través de cuatro teorías implícitas, que son: Tecnicista, Emancipatoria, Dependiente y Posmoderna. Los resultados cuantitativos del estudio dos no mostraron, en general, relación entre el compromiso escolar y el clima motivacional de clase. Las teorías implícitas que configuran el pensamiento docente de la muestra son la Posmoderna, Emancipatoria y Tecnicista. Se encontraron diferencias en la percepción del clima motivacional de clase entre estudiantes de docentes emancipatorios y posmodernos, siendo mejor evaluado el profesorado emancipatorio que el posmoderno, tanto en términos generales como en el caso particular de estudiantes de clase baja. Estos resultados se discuten en torno a la luz que arrojan sobre la pertinencia de la pedagogía emancipatoria en el proceso de universalización que pretende la política educativa actual.

Palabras clave: teorías implícitas, representaciones sociales, compromiso escolar, clima motivacional de clase, educación superior

ABSTRACT

Mexico is in a process of educational reform that seeks to universalize higher education. In this sense, it has carried out various actions in pursuit of achieving said objective, however, the process of universalization of higher education has encountered barriers in other contexts, such as low achievement and educational desertion, this linked to the thinking of teachers, due to the fact that through it teachers signify and implement educational policies and models. That is, the thinking of teachers guides their teaching practice. The study of teachers' thinking has been done from various concepts, here those of implicit theories and social representations stand out. The main barriers to the universalization of higher education are addressed from the umbrella concept of school connectedness, where school engagement is closely associated with school dropout and the classroom motivational climate allows exploring the perception of the students of the pedagogical practices of their teachers. In this sense, the objective of this research was to explore the relationship between teachers' thinking, approached from implicit theories and social representations, and school connectedness, operationalized through school engagement and the classroom motivational climate. For this, a multiphase mixed design was used, which consisted of two studies that added three phases. The first study was instrumental, with the objective of validating the Questionnaire of Implicit Theories on Teacher Education in the population of Mexican university professors. The second study consisted of a convergent mixed design, where the first phase was quantitative and the second qualitative. The results of the instrumental study showed that the thought of the Mexican university professors was expressed through four implicit theories, which are: Technicist, Emancipatory, Dependent and Postmodern. The quantitative results of study two did not show, in general, a relationship between school engagement and the classroom motivational climate. The implicit theories that shape the teaching thought of the sample are Postmodern, Emancipatory and Technicist. Differences were found in the perception of the classroom motivational climate between students of emancipatory and postmodern teachers, with emancipatory teachers being better evaluated than postmodern ones, in general terms and in the particular case of lower-class students. These results are discussed around the light they shed on the relevance of emancipatory pedagogy in the universalization process that current educational policy seeks.

Keywords: implicit theories, social representations, school engagement, classroom motivational climate, higher education

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, una de las preocupaciones medulares de los gobiernos de distintos países es el tema de la educación, ya que ésta representa una de las principales fuentes de desarrollo económico, el cual se relaciona con la mejora de la calidad de vida de la población (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Asimismo, la educación sirve como un mecanismo de movilidad social ascendente. En el caso de México, se ha encontrado que conforme aumenta el nivel de instrucción es mayor la percepción salarial de la población (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

En ese sentido, la OCDE (2019) señala que la educación superior es pieza clave en el desarrollo de los países; gracias a ella, éstos tienen mayor competencia científica y tecnológica, lo que coadyuva en la industria y el mercado laboral, movilizando la economía. A pesar de la importancia de la educación superior, esta misma organización reporta que México tiene uno de los promedios más bajos de población adulta (17% del grupo de 25-64 años) titulada en educación superior entre todos los países de la OCDE (donde el promedio es de 37%). Aunque México tenga uno de los promedios más bajos en titulación en educación superior es importante señalar que dicho nivel ha ampliado su cobertura en las últimas décadas; muestra de ello es que en el ciclo 1970-1971 se contaba con una matrícula de 270 000 estudiantes (OCDE, 2019), mientras para el ciclo 2019-2020 se registró una matrícula de 4 061 644 estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

Con la cifra anterior el Sistema Educativo Nacional (SEN) llegó a una cobertura en nivel superior (i. e. técnico superior universitario, licenciatura y posgrado) del 31%, representando un aumento respecto a la cifra (30.1%) del ciclo escolar anterior inmediato (SEP, 2020). De esta cifra se puede anotar que cerca de un tercio de la población se encuentra matriculada en instituciones privadas, mientras el resto lo está en universidades públicas (Didriksson, 2021; Rodríguez Gómez & Maldonado Maldonado, 2019).

Con todo y dicha expansión, el SEN sigue estando por debajo del promedio de cobertura de los países de la región de América Latina y el Caribe (48.4%) según cifras de la UNESCO en 2016 (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2018). A pesar de lo anterior, se podría decir que la educación superior en México se encuentra al nivel de masas (es decir que tiene una cobertura entre el 15 y 30%), además muestra cierta tendencia a

la universalización (llegar a una cobertura igual o mayor al 50%) dada la expansión que ha logrado en los últimos años (ANUIES, 2018; OCDE, 2019).

Debido a lo anterior, se podría considerar que México ha avanzado en incidir en el nivel de instrucción que posee su población (Gómez Collado, 2020). Sin embargo, se debe señalar que la expansión de la cobertura de la educación superior en México no ha sido igualitaria. Quienes se han visto más beneficiados de la expansión de la educación superior son las personas de clase media y clase alta (Didriksson, 2021). Esto se puede vislumbrar en que la proporción de personas que se encuentran en el quintil más alto de ingresos que cuentan con este nivel de estudios es del 50.2%, mientras que la proporción de personas del quintil más bajo en esta misma condición es del 2.8%, esto ilustra una fuerte asociación entre el nivel socioeconómico y el acceso a la educación superior. Sumado a esto, se ha registrado que la proporción de personas de zonas rurales que cuentan con este nivel educativo es del 6.1%, el 8.1% en la población indígena y el 8.2% en el caso de personas con algún tipo de discapacidad (ANUIES, 2018).

Considerando las cifras anteriores, se podría decir que en México existen al menos dos realidades en cuanto al acceso a la educación superior. Por un lado, se encuentra la población perteneciente al quintil más alto de ingresos donde dicho nivel educativo es universal, es decir que más del 50% de la población tiene acceso a la educación superior. Por otro lado, están los grupos vulnerables, como son las personas en el quintil más bajo de ingresos, las personas con alguna discapacidad, las poblaciones indígenas y las personas de sectores rurales, donde la educación superior se encuentra a nivel de élites, es decir que menos del 15% de la población puede acceder a dicho nivel educativo.

Esta desigualdad en el acceso a la educación superior es un indicativo de que los procesos de selección de las instituciones que imparten dicho nivel educativo no son mecanismos neutrales, sino que establecen una serie de requisitos que son fáciles de cubrir para un sector poblacional específico, mientras que se excluye al resto (Marrero, 2018). Con base en los porcentajes presentados y a partir de lo anterior, se podría decir que, en México se ha privilegiado con el acceso a la educación superior a los estratos socioeconómicos más altos, mientras que los grupos minoritarios han sufrido cierto nivel de exclusión en dicho nivel educativo.

Sumado a lo anterior, se debe señalar que en la actualidad la educación se ha enfrentado a una situación sin precedentes, esta es la emergencia sanitaria generada por el COVID-19, el cual ha

llevo al cierre de las instituciones educativas alrededor del mundo, y a migrar a la virtualidad para seguir con el proceso educativo (Castaman & Rodrigues, 2020). Uno de los principales efectos que se ha observado en distintos países es la falta de logro de los aprendizajes esperados, siendo esto más marcado en los sectores poblacionales más desfavorecidos (Jandrić & McLaren, 2021b), lo que ha llevado a que se profundicen las inequidades sociales y educativas que existían previo a la pandemia (McLaren, 2022a).

En el caso de México se ha observado un efecto similar, donde el uso de la Educación a Distancia (EaD) no ha podido reemplazar a la educación presencial, y mucho menos en los sectores más desfavorecidos (Chávez Moreno et al., 2021). Esto se ha visto reflejado en que las y los estudiantes reportan haber aprendido menos con el uso de la EaD al inicio de la pandemia, en comparación a su experiencia con la educación presencial (Gastélum-Escalante, 2020). Esto se podría deber a que, durante el uso de la EaD durante el confinamiento, las prácticas educativas tuvieron un carácter tradicional muy marcado (Soto Decuir et al., 2021). En ese mismo tenor, uno de los principales problemas que reportan las y los estudiantes es una sobrecarga de trabajo por parte de sus docentes y que no reciben ningún tipo de retroalimentación del trabajo que les asignan; aunque también se debe mencionar, que el estudiantado señala que prefería las clases sincrónicas a través de videollamada, pues consideraban que estas son lo más parecido a la educación presencial y que en estas pueden tener retroalimentación y discusión con docentes y pares (Moreno-Candil & Bravo-Verdugo, 2021).

En cuanto a cifras en México, en el ciclo escolar 2019-2020, la pandemia generó la deserción de cerca de 31 mil estudiantes de educación superior, siendo más marcado este efecto en las personas pertenecientes a algún grupo vulnerable (Martínez, 2021). Esto ilustra que la pandemia de COVID-19 ha profundizados las inequidades que ya existían en cuanto al acceso y permanencia en educación superior (Didriksson, 2021). Lo cual puede agravarse aún más debido a que las medidas que se tomaron y se han tomado a partir de la aplicación de la EaD durante la pandemia, además de los efectos económicos y sociales de ésta, han conllevado cierto tipo de prácticas privatizadoras de la educación (Jarquín, 2022). Lo anterior se puede ver ilustrado ante el comienzo del uso de créditos estudiantiles por parte de algunas instituciones de educación superior (Gómez Salgado, 2022).

Dada la desigualdad de acceso antes mencionada -agravada por la deserción generada por la pandemia- y considerando la importancia de la educación superior en el desarrollo de los países y el bienestar de la población, en México la política educativa actual apuesta porque todos los niveles del SEN sean obligatorios, universales, inclusivos, públicos, gratuitos y laicos (SEP, 2019c). Para llevar a cabo esto, se realizaron reformas al artículo 3° constitucional, el cual está dedicado al tema de la educación. En dicha reforma se plantea la obligatoriedad, gratuidad y universalidad de la educación desde el nivel de formación inicial hasta el nivel superior. A través de esta reforma se estableció el proyecto denominado como *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), que busca extender la cobertura y mejorar la calidad educativa en todos los niveles, además de incrementar los años de escolarización de la población (SEP, 2019b).

Con la finalidad de llevar a buen puerto los objetivos de la NEM, en dicho proyecto se busca que la educación este situada en el contexto en el que se desarrolla y que sea un mecanismo de justicia social. Para ello se reconoce como un elemento esencial el quehacer diario y la formación de las y los docentes, esto debido a que se asume que su rol es primordial en la consecución de una educación más igualitaria, equitativa y justa, lo que es fundamental en el proceso de transformación social (Secretaría de Educación de Tamaulipas, 2019).

Justificación

Las reformas realizadas para poner en marcha la NEM parten de la idea de que la educación es, o debería ser, un mecanismo que sirva a la mejora de la sociedad y la calidad de vida de las personas (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019). En esa misma tónica, para la NEM se vuelve prioritario el tema de la inclusión educativa de todas las personas, considerando de vital importancia que del SEN no se excluya a nadie por condiciones socioeconómicas, de raza, etnia, orientación sexual, género, religión o por pertenecer a otro grupo vulnerable (SEP, 2019b). De esta forma la educación superior adquiere el sentido de un derecho humano en México, como lo es la educación básica a nivel internacional (Marúm Espinosa & Rodríguez Armenta, 2020). Debido a esto se podría decir que en México la educación superior ha entrado a lo que se conoce como un proceso de universalización y democratización (Gür, 2016).

A este respecto, se han realizado distintas acciones con la finalidad de avanzar en la universalización y democratización del nivel de educación superior. Una de las primeras acciones fue la implementación del *Programa Emergente Cero Rechazo*, el cual tiene como objetivo

incrementar el número de estudiantes aceptados en instituciones de educación superior, mediante la realización de acciones conjuntas con algunas instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), entre otras (SEP, 2019a).

Otro dato que se puede mencionar es que a finales de 2020 el Senado aprobó la Ley General de Educación Superior, donde se estipula que el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación superior. Por lo cual se debe destinar cierto presupuesto a expandir la infraestructura de las instituciones de educación superior, y cubrir el monto equivalente a las colegiaturas que tendrían que ser pagadas por el estudiantado como una nueva forma de financiamiento (La Jornada, 2020). De forma amplia, el objetivo de esta ley es garantizar el acceso gratuito a la educación superior y se ha planteado implementar de manera paulatina, con apego al presupuesto disponible, dicha ley a partir del ciclo escolar 2022-2023 (La Redacción, 2021).

Un ejemplo más que se puede dar sobre las acciones realizadas en pos de la expansión de la educación superior en México es la puesta en marcha de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), proyecto que fue publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 30 de julio de 2019 que tiene como objetivo brindar acceso a educación gratuita a todas las personas excluidas de las instituciones de educación públicas de educación superior y que no pueden costear la colegiatura de una institución privada (UBBJ, 2020). Durante el ciclo escolar 2020-2021, esta institución contaba con una población de 28 087 estudiantes en sus 140 sedes en 31 estados de la república (De La Rosa, 2021).

Si bien el aumento en la cobertura de la educación superior es benéfico, tanto para el país como para las personas, se debe considerar que en otros contextos el proceso de universalización y democratización de la educación se ha enfrentado a ciertos problemas (Gür, 2016). Además, es importante señalar que, en contextos similares, a la par del crecimiento en la cobertura de la educación superior, el bajo aprovechamiento y la deserción educativa también han crecido considerablemente (Colás-Bravo et al., 2015). Los problemas antes mencionados se podrían deber a la estructura y funcionamiento de los mismos sistemas educativos, pues en estos se establecen criterios homogeneizadores en tanto al currículum y la evaluación, donde es obligación del estudiantado adaptarse al modelo educativo y no es la educación la que se adapta a cada tipo de estudiante (Silvera Fonseca, 2016).

Sumado a lo anterior se debe señalar que la universalización de la educación superior supone la oportunidad de estudiar a grupos que no habrían tenido acceso a este nivel educativo en otra situación. Debido a esto, con la expansión de la cobertura se integra una población muy diversa que es proveniente de familias con niveles educativos bajos o sin formación profesional (a los que se les puede denominar estudiantes de primera generación), personas que no se encuentran en la edad "común" en la que se estudia este nivel educativo (17 a 22 años), grupos étnicos poco representados en este nivel educativo, entre otras muchas características. A la población antes descrita se le puede denominar con el concepto de estudiante no tradicional, este tipo de estudiantes generan una diversidad social y cultural en las aulas que no suele tomarse en cuenta al momento de plantear el proceso de enseñanza (Sánchez-Gelabert & Elias-Andreu, 2017).

En el contexto de las políticas educativas actuales en México, si bien tienen poco tiempo de haber sido implementadas, se pueden señalar algunos aspectos que podrían ilustrar problemas en el proceso de universalización y democratización de la educación superior. En primera instancia, se puede señalar que, de las medidas mencionadas anteriormente, en el caso de las UBBJ se ha encontrado que los datos sobre su impacto en la retención, aprobación, permanencia o deserción del estudiantado son poco claros (Acosta Silva, 2021). Incluso en el tema de la deserción educativa, se ha visto que en el primer ciclo escolar de operación de las UBBJ se reportaba una matrícula de 39 170 estudiantes, mientras que para el segundo año de operaciones se informó de una matrícula de 15 105 estudiantes (Canales, 2021). Estas cifras podrían ilustrar que, las medidas de universalización y democratización de la educación superior que se están realizando en México, están acompañadas del problema de deserción educativa.

Sumado a lo anterior, se puede señalar que se ha llegado a cuestionar si las UBBJ contribuyen a la universalización de la educación superior, esto debido a la distribución geográfica de las mismas. Si bien se han establecido ciertos criterios como densidad demográfica, falta de acceso a instituciones de educación superior, índices altos de violencia, pobreza y migración para ubicar lugares potenciales donde establecer instalaciones de la UBBJ, se ha encontrado que pocas de las unidades en funcionamiento cumplen dichos criterios. En particular, solo una de las unidades de la UBBJ cumple con todos los criterios. Incluso muchas de las instalaciones de esta universidad se encuentran en localizaciones que, no solo no cumplen los criterios, sino que los contradicen. Ya que muchas de sus instalaciones están ubicadas en poblaciones que tienen bajos índices de pobreza,

violencia y migración, además de estar cerca de otras instituciones de educación superior. En ese sentido, las UBBJ podrían estar contribuyendo a la marginación de las poblaciones a las cuales se supone debería beneficiar (González Callejas et al., 2021).

Aunado a lo anterior, se debe tener en cuenta que para alcanzar una verdadera justicia educativa no basta con aumentar la posibilidad de acceso, sino que son necesarios cambios que generen la posibilidad de permanencia y egreso de todas las personas que ingresen a cualquier nivel educativo. Para ello, se considera importante generar ambientes de participación, donde los grupos vulnerables tengan injerencia en las escuelas, de esta manera estas podrán responder a las necesidades y realidades de las personas a las que se dirige (Aguilar-Nery, 2017a, 2017b). Otro elemento importante que se señala en el contexto mexicano, es que la práctica docente cumple un rol importante en la deserción escolar, ya sea en su prevención o en su ocurrencia (Pérez Archundia & Millán Valenzuela, 2019).

En el caso de la educación superior mexicana se ha observado que no existen acciones institucionales que generen posibilidades reales para el acceso y permanencia de grupos marginados (Pérez Archundia & Millán Valenzuela, 2019). Sumado a lo anterior se puede agregar que el SEN se ha caracterizado por poseer una tendencia homogeneizadora (Martínez Martínez, 2022).

Ante la diversidad que implica la universalización y democratización de la educación superior, el Estado apela a un discurso sobre inclusión y equidad. Sin embargo, con respeto a la autonomía de las universidades e instituciones de educación superior, se da la facultad a cada institución de generar procesos y mecanismos propios que se encaminen hacia la universalización y democratización de dicho nivel de estudios (Marúm Espinosa & Rodríguez Armenta, 2020). En este punto se debe considerar que las propuestas educativas son relativas a aspectos ideológicos de los grupos que las plantean, que reflejan los valores e intereses de ciertos grupos (Villalaz Pacheco et al., 2020). Por lo cual se debe tener en cuenta que, dependiendo del carácter ideológico de cada institución, así como de las y los docentes que participan en la construcción del modelo educativo, este reflejará la manera en que los actores involucrados interpretan los lineamientos emanados desde el Estado (Marrero, 2010, 2018).

En ese sentido, se puede retomar el rol esencial que la NEM le da las y los docentes para la consecución de la igualdad, equidad y justicia educativa (Secretaría de Educación de Tamaulipas,

2019). También se puede señalar que, en el debate sobre la universalización de la educación superior en México, el tema de la formación docente es central (Aguirre Quezada, 2019). Además, se puede señalar que la formación docente es un elemento clave para lograr una verdadera justicia educativa en México (Aguilar-Nery, 2017a; Pérez Archundia & Millán Valenzuela, 2019).

Con base en lo anterior, se vuelve de vital importancia la formación docente en las instituciones de educación superior, pues si el profesorado está sensibilizado respecto al tema de la inclusión educativa, el mismo podrá plantear acciones para llevarla a cabo (Marúm Espinosa & Rodríguez Armenta, 2020).

Planteamiento del problema

Para el Equipo de Seguimiento de la Educación en el Mundo y Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030 (2020) una de las principales necesidades detectadas en México es la formación de las y los docentes sobre aspectos de técnicas educativas que consideren y fomenten la inclusión. Sumado lo anterior también subrayan que, para que la inclusión educativa sea exitosa, se debe formar al profesorado para desarrolle las capacidades necesarias para generar una educación totalmente inclusiva.

En esa misma línea, la NEM considera un punto importante formar a las y los docentes con la finalidad de desarrollar las habilidades para construir una enseñanza inclusiva y equitativa (Subsecretaria de Educación Media Superior, 2019; Villalaz Pacheco et al., 2020). Aquí se debe señalar que los procesos de formación docente no deben ser prescriptivos ni impositivos, sino que tendrían que construir progresivamente los cambios a partir de la participación de las profesoras y los profesores (Marrero, 1998).

Considerando lo anterior, se podría seguir las ideas de Freire (1995/2014) que señala que la formación docente se debe enfocar en la reflexión de sobre la práctica educativa. Y, sumado a ello, Marrero (2020a, 2020b) señala que un paso necesario para la reflexión docente sobre la práctica educativa es conocer los conocimientos, creencias y experiencias sobre el proceso educativo de las y los profesores.

El identificar estos conocimientos científicos y sociales, las creencias y las experiencias que posee el profesorado es de vital importancia, ya que a través de estos el profesorado interpreta, significa y reinterpreta los modelos o planes educativos y los currículos emanados desde el Estado

o las instituciones educativas (Marrero, 2010). A este conjunto organizado de conocimientos, creencias y experiencias que configuran la práctica docente es lo que se puede definir, *grosso modo*, como pensamiento del profesorado (Fernández-Heredia, 2018). Dicho pensamiento del profesorado enmarca la práctica docente, dotándola de significado, además que permite a las y los actores involucrados asumir cierto rol e interpretar el rol que tienen otras y otros actores en el proceso educativo (Fernández-Heredia, 2018; Pérez-Rubio, 2007; Villalaz Pacheco et al., 2020).

Debido a lo anterior, el pensamiento del profesorado es una pieza clave para la planeación de la formación de las y los docentes (Martínez Licona et al., 2014; Soto-Molina et al., 2015). A pesar de esto, el pensamiento del profesorado no suele ser considerado para los procesos de formación docente, por lo que estos últimos suelen estar desconectados de las creencias, opiniones y vivencias de las profesoras y los profesores (Jiménez-Ríos, 2019). En ese sentido, el pensamiento del profesorado puede convertirse en una barrera para las reformas educativas (García Yáñez et al., 2020), ya que al no tomarse en consideración los conocimientos, creencias ni experiencias del profesorado, los procesos de formación están desconectados de la realidad a la que se enfrentan las y los docentes, por lo que se vuelven simples cursos informativos y prescriptivos.

Un ejemplo de lo anterior puede ser el caso del proceso de reformas que se ha vivido en India, según lo que reporta el estudio realizado por Brinkmann (2018). Dicho país ha realizado el cambio de un modelo educativo tradicional a un modelo educativo centrado en el estudiante; sin embargo, se ha encontrado que este cambio no se ha consolidado a nivel práctico, ya que una parte considerable de docentes aún mantienen una praxis apegada al modelo tradicional. Esto último es particularmente interesante ya que, las y los docentes que aún sostienen prácticas tradicionales, han sido capacitados en el modelo de educación centrada en el estudiante, pero dicha capacitación no ha incidido en su práctica docente. Sobre la falta de efecto de la capacitación, la autora señala que esto puede deberse a que los procesos formativos realizados en la India no han tomado en consideración las creencias del profesorado, y por lo tanto es poco probable que incidan en las creencias que sustentan la práctica de las y los docentes, pues la información que se le brinda en los cursos no es percibida como algo relevante y aplicable en su contexto.

El ejemplo anterior ilustra la manera en que las y los docentes son la pieza fundamental en el éxito de las reformas educativas, esto no significa que sean el único factor, pero se destaca su papel ya que son las y los profesores quienes llevan a la acción las propuestas realizadas por el Estado o

por las instituciones educativas (Bucci & Reitzammer, 1993; Marrero, 2010; Silvera Fonseca, 2016; Villalaz Pacheco et al., 2020).

Partiendo de la importancia del pensamiento del profesorado, vale la pena mencionar -de forma breve- algunos estudios que indagan en las concepciones sobre la enseñanza y la práctica docente, desde el punto de vista de las teorías implícitas, las cuales se pueden definir -de forma amplia- como "un conjunto de creencias que posee un individuo sobre cómo son las personas, los objetos y los grupos sociales, y cómo comportarse ante ellos" (Moreno-Candil et al., 2016b, p. 138).

A este respecto, algunos estudios han encontrado que el profesorado de ciencias duras reporta ideas de corte constructivista respecto al rol del estudiante y la interacción que establecen con estos. En cuanto a la manera de evaluar, los docentes expresan ideas de carácter tradicional, así como una concepción tradicional en la construcción del conocimiento. Por lo que en su práctica docente conjuntan las teorías constructivista y tradicional (Vilanova et al., 2011).

De forma similar, otro estudio realizado por Ros Garrido (2016), encontró que los docentes reportaban concepciones cercanas a las teorías activa y constructivista, pero al observar la práctica de los mismos se podían vislumbrar formas de actuar propias de las teorías técnica y tradicional.

En el caso de México, algunos estudios (e. g. Bausela-Herreras, 2008; Cuevas Coronel, 2018; García Yáñez et al., 2020; Jiménez-Ríos, 2016; Loo Morales & Olmos Roa, 2003; Martínez Licona et al., 2014) indican que las y los docentes de distintas universidades muestran una inclinación por las teorías constructivista y activa.

Los estudios anteriores ilustran que, aparentemente, el pensamiento del profesorado en torno a la enseñanza se encuentra dominado por una visión constructivista. Dicho lo anterior, se debe considerar que la planificación de cualquier proceso de enseñanza está íntimamente relacionada con la visión del estudiante objetivo, es decir, las y los profesores tienen un tipo de estudiante ideal cuando planean su forma de enseñar (Tarabini, 2015).

A este respecto, se pueden mencionar algunos estudios que indagan en la representación que poseen las y los docentes sobre el *buen* estudiante. Desde el campo de las teorías implícitas, Karwowski (2010) realizó un estudio en el que se indagó la representación de los estudiantes *creativos* y los *buenos* estudiantes. A los *creativos,* los docentes les atribuían capacidades intelectuales eficientes, ser dinámicos y excitables; mientras que a los *buenos* estudiantes les

atribuían mayor disposición y esfuerzo. Los docentes mostraron predilección por los *buenos* estudiantes sobre los estudiantes *creativos*.

De igual manera, se ha encontrado que, dentro del subdominio de interacción con el estudiante de las teorías implícitas, el profesorado universitario presenta una tendencia jerárquica en la relación profesor-estudiante, concibiendo al estudiantado como subalternos al profesorado (Jiménez Llanos, 2005).

Otro concepto que se ha utilizado para estudiar la representación del *buen* estudiante es el de representación social, constructo que se pueden definir como una "forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una finalidad práctica y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social" (Jodelet, 1989 citada en Doise et al., 2005, p. 13).

Estudios realizados a este respecto indagan la estructura de la representación social del estudiante en el profesorado. Guirado et al. (2010) exploraron la representación social del *buen* estudiante de física en docentes de esta área, encontrando que los elementos centrales estaban relacionados con actitudes del estudiantado como el esfuerzo, interés y disposición al trabajo. En ese mismo tenor, en un estudio de la representación social del rol del estudiante en docentes y estudiantes se encontró que el núcleo central estaba compuesto por los cognemas: responsabilidad, esfuerzo, aprendizaje y conocimiento (Larotonda Dinardi, 2019).

Que los elementos de la representación del *buen* estudiante sean en su mayoría características como el esfuerzo, disposición, interés, y responsabilidad se puede asociar a lo mencionado por Tarabini (2015). Esta autora señala que concebir características intrínsecas, como las antes mencionadas, lleva a construir una idea de que el éxito o fracaso escolar será resultado de que la o el estudiante posea o no esas características. De esa forma se invisibilizan las condiciones estructurales que influyen en el fracaso escolar, y se constituye la idea de que existen estudiantes *merecedores* y *no merecedores* de la educación; siendo los que *merecen* aquellos que se esfuerzan, y por ende son aquellos a los que *debe* ir dirigida la educación. Y se asume que una o un estudiante se esfuerza si hace lo que la o el docente le pide, mientras que los y las estudiantes que cuestionan lo que se les pide se les atribuye el no quererse esforzar.

Esta distinción entre las y los discentes que *merecen* de quienes que *no,* termina segregando a cierto tipo de estudiantes, ya que al no coincidir con lo que el profesorado espera del alumnado, se

limitan las posibilidades de que existan cierto tipo de interacciones docente-estudiante. Por lo que se pude decir que la falta de coincidencia entre la representación de *buen* estudiante y las y los estudiantes reales se constituye como una barrera en la educación (Pérez-Rubio, 2007; Tarabini, 2015).

Al respecto del estudiantado segregado en el proceso educativo debido a no coincidir con el ideal de *buen* estudiante, Tarabini (2015) señala que las y los discentes que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos son las y los que suelen ser objeto de dicha segregación. Sobre esto, la autora señala que el ideal de estudiante que ha imperado en los últimos años está íntimamente relacionado con el origen socioeconómico, donde la clase media se ha constituido como la norma mínima para ser considerado apto para la educación. Enfatizando en el hecho de que el profesorado suele tener expectativas bajas sobre las y los estudiantes de nivel socioeconómico bajo, mientras suelen tener altas expectativas del estudiantado de niveles socioeconómicos altos.

Esta diferencia en las expectativas entre un grupo y otro, lleva a un trato diferenciado por parte de las y los docentes hacia sus estudiantes, estos tratos diferentes configuran la experiencia de cada grupo, favoreciendo al estudiantado de niveles socioeconómicos altos, mientras limita las oportunidades de aprendizaje y genera una experiencia negativa respecto a la educación en las personas pertenecientes a clases sociales bajas (Pérez-Rubio, 2007; Tarabini, 2015).

En ese sentido se puede decir que las clases sociales más pobres presentan un menor aprovechamiento académico (Cassasus, 2005; Pérez-Rubio, 2007). Además, este grupo también presenta mayores probabilidades de deserción escolar al igual que las y los estudiantes de primera generación, originarios de poblaciones indígenas y quienes trabajan (Méndez-Puga et al., 2020).

Algo que se puede destacar de lo anteriormente señalado, es el hecho de que las poblaciones mencionadas se ubican dentro de la categoría de estudiante no tradicional (Sánchez-Gelabert & Elias-Andreu, 2017). Por lo cual se podría decir que los estudiantes no tradicionales se encuentran en mayor riesgo de bajo rendimiento y deserción escolar o, dicho de otra forma, de ser excluidos de la educación superior.

La asociación del nivel socioeconómico y el ideal de *buen* estudiante mencionado por Tarabini (2015) muestran cierta congruencia con lo propuesto por Castillo Peña (2006), quien sostiene que históricamente se ha constituido una representación del estudiante como el heredero definido por

Bourdieu. Dicho heredero sería un estudiante con alto capital cultural y de alto intelecto, esta visión del estudiante reproduciría las inequidades sociales, debido a que ese capital cultural está reservado para aquellas personas que pertenecen a los grupos hegemónicos. Siendo estos últimos los que establecen qué productos culturales son valorados y, por ende, los que se reproducen en la educación.

Debido a lo anterior, dentro de la educación superior las y los estudiantes que no coinciden con esta imagen del heredero son marginados por el profesorado, y por ende no cuentan con las mismas oportunidades de aprendizaje que aquellos que si coinciden con tal representación (Castillo Peña, 2006; Herrera-Seda et al., 2016; Larotonda Dinardi, 2019). En ese sentido, los herederos serían las y los estudiantes que se ajustan a la norma (quienes pertenecen como mínimo a la clase media) y por ende serían quienes *merecen* la educación, mientras las personas pertenecientes a grupos vulnerables, al no coincidir con el ideal del heredero, serían marginadas lo que afectaría su rendimiento y serían más propensas a la deserción.

Un concepto que desde hace algunos años ha cobrado relevancia en el estudio del bajo rendimiento y deserción escolar, además de retomar los aspectos de la relación docente-estudiante, es el de vinculación escolar (Colás-Bravo et al., 2015; Gutiérrez et al., 2018; Medrano et al., 2015; Reséndiz Chávez et al., 2017; Tarabini et al., 2015), que se refiere, de forma general, al sentimiento de pertenencia a la institución educativa y a la relación positiva del estudiante con docentes y pares. Existen diferentes términos que suelen utilizarse para referirse a este constructo, tales como: compromiso escolar (*school engagement*), vinculación escolar (*school attachment*), vinculo escolar (*school bonding*), clima escolar (*school climate*), implicación escolar (*school involvement*), apoyo del profesorado (*teacher support*) y conectividad escolar (*school connectedness*) (Libbey, 2004; Lohmeier & Lee, 2011).

Diversos estudios han encontrado que la vinculación escolar presenta correlaciones importantes con tendencias a enfoques profundos de aprendizaje (Colás-Bravo et al., 2015), con sentimientos de felicidad y percepciones de autoeficacia altas en el estudiantado (Reséndiz Chávez et al., 2017), y con la satisfacción con la educación recibida. Asimismo, las y los estudiantes con altos niveles de vinculación escolar tienen menor probabilidad de abandonar sus estudios y tienden a desempeños académicos relativamente altos (Gutiérrez et al., 2018).

Por otro lado, se ha encontrado una relación entre la práctica docente y la vinculación escolar del estudiantado. Se ha observado que cuando el estudiantado califica la práctica de sus profesores y profesoras de forma positiva y perciben que la forma en que están planteadas las clases fomentan su autonomía, las y los estudiantes presentan mayores niveles de vinculación; por el contrario, si perciben que la práctica del profesorado no les permite, ni recompensa el aprendizaje autónomo, el estudiantado presenta niveles menores de vinculación con la escuela (Gutiérrez et al., 2018). También se ha encontrado una relación entre la práctica docente y la motivación hacia el aprendizaje del estudiantado (Castro-Carrasco et al., 2012).

Como se mencionó anteriormente, la universalización de la educación superior da la oportunidad de estudiar a poblaciones vulnerables, generando un ambiente diverso, social y cultural en las aulas escolares (Sánchez-Gelabert & Elias-Andreu, 2017). Sumado a ello, muchos de estos grupos vulnerables no coinciden con la representación que el profesorado posee de un *buen* estudiante, por lo que son marginados dentro del sistema educativo; dicha marginación puede llevar a que este tipo de estudiantado no tenga una experiencia positiva en la universidad (Castillo Peña, 2006; Herrera-Seda et al., 2016) afectando su vinculación con la escuela.

Debido a lo anterior, sumado a las políticas aprobadas en México que obligan al Estado a garantizar el derecho a la educación superior (La Jornada, 2020), además de los pocos estudios que existen sobre el pensamiento del profesorado en educación superior (Vilanova et al., 2011) y la relevancia del constructo de vinculación escolar en la comprensión de la deserción educativa (Gutiérrez et al., 2018), se vuelve relevante el estudio de la relación del pensamiento del profesorado en torno a la enseñanza con la vinculación escolar de las y los estudiantes.

A partir de lo anteriormente señalado surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cómo se relaciona el pensamiento del profesorado, visto a través de las teorías implícitas y las representaciones sociales, con la vinculación escolar de estudiantes universitarios?

Para intentar dar respuesta a esta pregunta, a continuación, se abordarán las variables centrales del presente trabajo: pensamiento del profesorado, teorías implícitas, representaciones sociales, vinculación escolar.

CAPÍTULO 1

PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

El pensamiento del profesorado es un campo de investigación relativamente reciente, este comienza su consolidación en la década de 1970 suponiendo un distanciamiento del paradigma positivista-conductual predominante de la época (García Yáñez et al., 2020; Martínez Licona et al., 2014). Dentro del paradigma del pensamiento del profesorado se considera que las y los docentes poseen una serie de conocimientos, creencias y experiencias que les permiten darle sentido a los diversos elementos del fenómeno educativo con los que interactúan cotidianamente, como la planeación educativa, el proceso de enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, la interacción con sus pares, la interacción con las y los estudiantes, etcétera (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; Jiménez-Ríos, 2019; Martínez Licona et al., 2014; Vilanova et al., 2011).

Estos conocimientos y creencias que conforman el pensamiento del profesorado se constituyen a través de la experiencia cotidiana de las personas que ejercen la docencia, las situaciones que viven dentro de las aulas, las interacciones con otros y otras docentes, las interacciones con las y los estudiantes. Los conocimientos y creencias que nacen a partir de dichas experiencias no corresponden estrictamente a las teorías pedagógicas desarrolladas académicamente, sino que establecen ciertas formas de pensar que orientan y justifican el actuar docente (García et al., 2014; Jiménez-Llanos & Correa Piñero, 2002; Marrero, 2009).

El pensamiento del profesorado es influido por distintos aspectos como las características personales, familiares, sociales, culturales, políticas, ideológicas, institucionales, entre otras (Castro López & Rubio Moreno, 2019). Debido a esta diversidad de factores que influyen en el pensamiento del profesorado se ha generado una variedad de conceptos que abordan diferentes aspectos de dicho campo de investigación, entre los cuales se pueden nombrar: pensamiento epistemológico, creencias educativas, conocimiento práctico, representaciones del aprendizaje, constructos del profesor, concepciones docentes, conocimiento pedagógico, conocimiento profesional, conocimiento personal, pensamiento reflexivo, teorías explícitas, expectativas docentes, cultura docente, teorías implícitas, por mencionar algunos (Castro López & Rubio Moreno, 2019; Jiménez Llanos, 2005; Jiménez Llanos & Feliciano García, 2006; Martínez Licona et al., 2014).

Dentro de los múltiples conceptos que se abocan al estudio del pensamiento del profesorado, el concepto de teorías implícitas ha tenido una gran relevancia en España y Latinoamérica (Ojeda-Guamán & Cabrera-Tenecela, 2021). La relevancia de este concepto viene dada debido a que este toma en consideración tanto los elementos cognitivos como los sociales que utilizan otros conceptos, de esta forma las teorías implícitas se constituyen como un concepto que permite investigar el pensamiento del profesorado tanto desde una óptica de proceso y estructura cognitiva y también retomar los elementos de interacción, significación y construcción social del conocimiento (Beltrán López, 2019; Jiménez Llanos, 2005; Marrero, 2009; Moreno-Candil et al., 2016b; Rodrigo, 1985; Silva et al., 2011).

1.1. Teorías implícitas

El origen del concepto de Teorías Implícitas (TI) se puede remontar a las ideas de Heider y el interés por estudiar el pensamiento de sentido común, que anteriormente se conocía como el científico de la calle como productor del conocimiento social (Rodrigo, 1985; Rodrigo et al., 1993b; Rodríguez Pérez & González Méndez, 1995). Las TI surgen como una propuesta que busca conciliar dos posturas opuestas que se enfocaban en el estudio del denominado científico de la calle, dichas posturas eran la psicologista y la sociologista. La primera se enfocaba en el estudio de lo individual y cognitivo, basándose en teorías como la psicogenética de Piaget y la cognición social. De forma amplia se puede decir que esta postura se basa en la idea piagetiana de que el conocimiento social y el conocimiento científico tienen la misma *naturaleza* (Moreno-Candil et al., 2016b; Rodrigo et al., 1993c).

En ese sentido, el conocimiento social y el científico se adquirirían de la misma forma, es decir que el sujeto experimentaría con el mundo que se le presenta, recopilaría información, generaría hipótesis y aceptaría o rechazaría dichas hipótesis dependiendo de la información que encuentre en sus experiencias cotidianas. En otras palabras, para esta postura el sujeto va constantemente comparando sus conocimientos previos con nueva información, y generando un proceso racional que le permite *conocer mejor* el mundo que le rodea. Además, la complejidad del conocimiento que pueda poseer una persona dependerá en gran medida de sus capacidades cognitivas, por lo que esta postura asume una visión donde el sujeto (o mejor dicho los procesos cognitivos de este) es quien produce el conocimiento (Moreno-Candil et al., 2016b; Rodrigo et al., 1993c).

Por su lado, la postura sociologista está representada por las ideas de Durkheim y de Moscovici, con los conceptos de representaciones colectivas y representaciones sociales respectivamente. Para esta postura el conocimiento social viene determinado por el grupo al que pertenece la persona. Eso quiere decir que si una persona pertenece a una cultura determinada esta conocerá ciertos roles, valores, creencias y en general una visión del mundo distinta a la de una persona de una cultura diferente. Desde esta óptica, lo importante son los procesos de socialización del conocimiento que una sociedad ya posee, y mediante dichos procesos las personas interiorizaran de forma pasiva los conocimientos sociales del grupo al que pertenecen (Rodrigo et al., 1993c).

La propuesta de las TI cuestiona tanto a la postura psicologista como a la sociologista y establece algunas críticas hacia ambas. Respecto a la psicologista, el principal punto de crítica radica en la idea de la racionalidad, desde la óptica de las TI se acusa que la perspectiva psicologista con su lógica piagetiana sostiene la visión del hombre como un científico de la calle, el cual sigue la lógica del método científico, es decir contrastar la información que tiene, generar hipótesis y corroborar o rechazarlas dependiendo de lo observado, además de analizar los alcances y limitaciones de esta información dependiendo de qué tan desarrollados tiene el sujeto sus procesos cognitivos, pero con los eventos cotidianos. En la visión de las TI, esto es problemático pues esto evitaría que las respuestas fueran rápidas, ya que el proceso de análisis propuesto en esta lógica toma cierto tiempo, además que es cansado y si una persona realizara todas sus decisiones de esta manera se agotaría cognitivamente con mucha rapidez (Rodrigo, 1985; Rodrigo et al., 1993c).

Respecto a la postura sociologista, la óptica de las TI señala a las teorías de las representaciones colectivas y sociales como deterministas sociales. Esto debido a que se concibe al sujeto como un simple receptor del conocimiento social. En otras palabras, para la perspectiva de las TI, la postura social al enfocarse principalmente en el proceso de socialización del conocimiento social, deja de lado al individuo convirtiéndolo en un ente pasivo que, sin importar sus características, no tiene ninguna relevancia en la construcción del conocimiento. Lo que básicamente implica que el individuo solo se limita a aprender de manera pasiva lo que la sociedad le enseña (Rodrigo et al., 1993c).

A partir de las críticas a las posturas psicologistas y sociologistas, Rodrigo et al. (1993a) propusieron las TI como un concepto que toma en consideración ambas visiones, para esto, primero consideraron importante establecer un paradigma epistemológico que permitiera conciliar los

elementos esenciales de ambas visiones. El paradigma que estos autores propusieron que podría cumplir dicho cometido es el denominado como socioconstructivismo. Este paradigma se plantea de tal forma que reduce la distancia entre la postura psicologista y sociologista (Núñez Ayala, 2019), pues la lógica que establece es que en contextos determinados se producen ciertos conocimientos sociales o teorías culturales que circulan en la sociedad que las produjo; las personas interiorizan dichas teorías culturales mediante los procesos de socialización, posteriormente estas teorías son resignificadas y reinterpretadas a partir de la experiencia de cada persona, lo que produce una TI (Rodrigo et al., 1993a).

Una característica importante de las TI es que estás tienen un carácter de verdad y permite darle sentido al mundo que rodea a la persona que la posee, sin embargo, la persona no es consciente que su TI es una de las tantas maneras de construir el mundo (Moreno-Candil et al., 2016b; Rodrigo, 1985), en una frase más simple las personas no son conscientes de que el mundo "así es si así [les] parece" (Rodrigo et al., 1993a, p. 17).

Una vez explicado lo anterior, se puede definir a las TI como "construcciones personales realizadas a partir de experiencias que en su mayor parte son sociales y culturales" (Rodrigo et al., 1993c, p. 50) en torno a un objeto particular de la realidad social. Dichas construcciones sirven para "interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social" (Rodrigo, 1985, p. 45), es decir que sirven para dar sentido a la realidad y orientar la conducta de las y los individuos (Moreno-Candil et al., 2016b). Se les denomina teorías ya que son un conjunto organizado de ideas y creencias, es decir que no son conocimientos aislados y desarticulados; aunque se puede decir que la palabra teoría se usa más a manera de metáfora, pues no se intenta establecer un paralelismo con el tipo de organización de las teorías científicas. Se les considera como implícitas ya que las personas no suelen estar conscientes de estas teorías, sino que para ellas el mundo es así porque de esa manera se presenta (García Yáñez et al., 2020; Moreno-Candil et al., 2016b; Rodrigo, 1985). Además, presentan la característica de ser una forma de pensamiento estable y pueden conservar su carácter explicativo de la realidad social a pesar de enfrentarse a información que las contradiga (Rodríguez Pérez & González Méndez, 1995).

Las TI se componen de dos niveles de conocimiento: el representacional y el atribucional. El nivel representacional o síntesis de conocimientos contiene todas las teorías culturalmente

elaboradas y legitimadas; estas pueden provenir de campos disciplinares-científicos concretos o ser elaboradas socialmente en contextos sociohistóricos específicos. Por otro lado, el nivel atribucional o síntesis de creencias se refiere a la reelaboración de las teorías provenientes de la síntesis de conocimientos que realizan las personas a partir de sus experiencias; es decir que a partir de las interacciones cotidianas en contextos específicos las personas realizan una teoría de carácter individual (i. e. una teoría implícita) (García Yáñez et al., 2020; Jiménez Llanos, 2005; Moreno-Candil et al., 2016b).

Se debe señalar que las TI no son individuales en sentido estricto, es decir que no habrá tantas teorías como personas, sino que estas son elaboradas por las y los individuos en ciertos contextos y bajo ciertas exigencias de los mismos. Además, que la pertenencia a uno u otro grupo determinará las teorías del nivel representacional que posee cada persona y por ende influirá en la forma en que construyen las teorías del nivel atribucional. En otras palabras, la síntesis de creencias no será compartida de forma generalizada sino por personas pertenecientes a uno u otro grupo (García Yáñez et al., 2020; Jiménez Llanos, 2005; Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; Marrero, 1988, 1993; Martínez Licona et al., 2014; Moreno-Candil et al., 2016b; Rodrigo, 1993; Ros Garrido, 2016).

1.2. Teorías implícitas sobre la enseñanza

Como se mencionó anteriormente, el concepto de TI ha tenido una gran relevancia en el estudio del pensamiento del profesorado en España y Latinoamérica (Ojeda-Guamán & Cabrera-Tenecela, 2021). Las TI aplicadas a la educación se pueden definir como un "conjunto de representaciones de carácter no consciente que restringen tanto la forma de afrontar como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que se enfrenta un sujeto" (Vilanova et al., 2011, p. 55).

Uno de los pioneros en el estudio de las TI sobre la enseñanza es Marrero (1988, 1993), este autor partió de la idea de que las y los docentes no solo hacían acopio de las teorías pedagógicas formales al momento de planificar el proceso de enseñanza, sino que también utilizaban las creencias originadas en sus experiencias como estudiantes y docentes. A partir de un estudio historiográfico pudo determinar la existencia de cinco teorías sobre la enseñanza dentro de la síntesis de conocimientos, dichas teorías son:

- Teoría Tradicional: retoma sus bases de la educación medieval, debido a ello se caracteriza por una visión del aprendizaje por recepción y privilegia los contenidos. El profesor es el centro del acto educativo, se le considera una autoridad física y moral sobre sus estudiantes. Estos últimos son considerados entes pasivos que reciben un conocimiento universal e incuestionable por parte de sus profesores.
- Teoría Técnica: esta se basa en las aplicaciones del conductismo de Skinner a la educación. Mantiene las mismas concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento que la teoría tradicional, pero en lugar de privilegiar al contenido, esta se centra en los objetivos. El papel del docente es seleccionar y/o establecer los objetivos a ser alcanzados por el estudiante, este último sigue siendo concebido como un ente pasivo. Se caracteriza por buscar un método estandarizado que permita alcanzar la máxima cantidad de objetivos posibles y por una evaluación de carácter cuantitativa.
- Teoría Activa: se basa en las ideas de Rousseau y Dewey. Se caracteriza por una concepción práctica del conocimiento, por lo que se privilegia la actividad. El papel del docente es seleccionar las actividades que llevarán a un aprendizaje por descubrimiento. Al estudiante se le concibe como un ente activo.
- Teoría Constructiva: tiene su base en ideas piagetianas. Se caracteriza por centrarse en un aprendizaje significativo para las y los discentes. Se privilegia al aprendizaje por descubrimiento, el papel del docente es seleccionar situaciones que generen ese tipo de aprendizaje. El estudiante es visto como un agente activo.
- Teoría Crítica: tiene sus raíces en las obras de Marx y Freire. Se concibe que el aprendizaje es el resultado del descubrimiento guiado, se tienen en cuenta los elementos políticos-morales que inciden en las instituciones educativas. El rol del docente es seleccionar situaciones críticas para generar el aprendizaje de sus estudiantes. Estos últimos son concebidos como activos y críticos.

Las cinco teorías antes mencionadas poseen 10 subdominios o componentes, los cuales son: conocimiento (CTO), aprendizaje y alumno (API), disciplina y gestión (DIG), planificación (PLA), interacción profesor-alumno (ITA), materiales (MAT), evaluación (EVA), enseñanza (ENZ), profesor (PRO) y medio social (MSO) (Jiménez Llanos, 2009).

Marrero (1988) definió cada uno de los subdominios de la siguiente manera:

- Conocimiento: hace alusión tanto al contenido curricular como a la concepción del conocimiento en el proceso de enseñanza. Se puede retomar visiones acerca de su *sustancia*, es decir, si se considera que este está centrado en la tradición o si es una elaboración personal que tiene su origen en la interacción del sujeto con su medio.
- Aprendizaje y alumno: se refiere a aquellas ideas relativas a las condiciones, ya sean internas o externas, del proceso de adquisición del conocimiento, las variables que pueden intervenir y los resultados que produce. Así como si el ritmo de aprendizaje está centrado en el profesor, y por lo tanto es único, o si debe ser centrado en el estudiantado, y por ende se considera que el ritmo es diverso.
- Disciplina y gestión: se refiere al tipo de autoridad que se implanta en el aula. Además, busca establecer las ideas relativas a si la gestión se encuentra centrada la figura del docente o del estudiante.
- Planificación: se refiere a las ideas sobre la planificación utilizada por el o la docente, se explora si esta es de carácter lineal o activa, o dependiente o autónoma.
- Interacción profesor-alumno: se refiere a ideas relativas al tipo de comunicación que se establece entre el profesorado y las y los estudiantes. Si esta es participativa o normativa, personal o impersonal (distante), en grandes o pequeños grupos, o competitiva o cooperativa.
- Materiales: se refiere a las ideas sobre el uso de un solo material o un conjunto de materiales distintos durante el proceso de enseñanza; además de referirse a su *naturaleza*, es decir, si soy de elaboración propia del docente o si son elaborados por alguien más o son materiales comerciales.
- Evaluación: las ideas giran en torno al carácter de la evaluación, si esta es sumativa o formativa, cualitativa o cuantitativa, si hacer uso de la autoevaluación o de la heteroevaluación del proceso de enseñanza.
- Enseñanza: hace referencia a la enseñanza como el quehacer profesional de las y los docentes.
- Profesor: hace referencia al rol del profesor, su predisposición al cambio o al conservadurismo, el efecto de la experiencia o de la formación, así como si muestra una predisposición al trabajo colaborativo o al individual.

- Medio social: se refiere a la cultura como algo común de los sujetos, así como al acceso a la misma. Describe las ideas que tienen las y los docentes acerca del contexto social y cultural, así como la influencia del mismo.

Posteriormente, Marrero (1988), construyó un instrumento de 162 ítems con la finalidad de indagar en la síntesis de creencias de docentes de educación general básica e instituto, después de la aplicación del instrumento y del análisis este fue reducido a 33 ítems en los cuales se refleja la síntesis de las teorías pedagógicas en el nivel atribucional. Las teorías de la síntesis de creencias son:

- Teoría Dependiente (síntesis de Teoría Tradicional): se considera que la o el docente debe dirigir el proceso de enseñanza, imponiendo un ritmo de aprendizaje homogéneo para sus estudiantes. Se concibe al discente como un ente pasivo sin la capacidad de aprender por sí mismo, por lo que siempre requiere una o un docente le enseñe. La o el profesor debe mantener la distancia con sus estudiantes y se considera que la escuela no se ve afectada por los problemas sociales ni políticos. El proceso de enseñanza depende en su totalidad de los contenidos y del docente.
- Teoría Productiva (síntesis de Teoría Técnica): centra su atención en alcanzar los objetivos planteados en el currículum, por lo cual se busca ante todo conseguir un método que permita aumentar la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, la evaluación se convierte en un proceso de control de calidad de los aprendizajes.
- Teoría Expresiva (síntesis de Teoría Activa): esta centra su atención en la actividad. Se basa en una idea de tener ocupado constantemente al estudiante y la cantidad de actividades es un indicador del aprendizaje desarrollado. Sin embargo, no existe una intención de construcción o interpretación del conocimiento, sino que se considera que los procesos de enseñanza y aprendizaje son expresivos y externalistas.
- Teoría Interpretativa (síntesis de Teoría Constructiva): se basa en una pedagogía centrada en las y los estudiantes, partiendo de sus necesidades y tomando en consideración sus capacidades. Considera fundamental el rol de la comunicación dentro del actuar docente. Se privilegia el proceso por encima de los resultados finales.

- Teoría Emancipatoria (síntesis de Teoría Crítica): considera que la educación es un proceso afectado por elementos sociales y políticos, en donde se legitiman ciertas visiones y contenidos de carácter hegemónico. Se preocupa por la relación de los contenidos, las prácticas docentes y el marco político-social en el que se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Marrero (2009) el cambio en las teorías del nivel representacional al atribucional viene dado a la dinámica misma de las TI, ya que estas son formas de pensar pragmáticas, están íntimamente relacionadas con la experiencia de las personas, en este caso con las experiencias que las y los docentes viven diariamente en las aulas. A partir de dicha experiencia el profesorado dota de sentido a las teorías pedagógicas que imperan en la síntesis de conocimientos y constituyen las TI presentes en la síntesis de creencias.

Un punto que se debe señalar es que el Cuestionario de Teorías Implícitas propuesto por Marrero (1988, 1993), ha mostrado distintas configuraciones dependiendo del nivel educativo en el que impartan clases las y los docentes participantes. Un primer ejemplo de ello, la misma investigación realizada por dicho autor, esta consistió en tres estudios: (1) un estudio historiográfico a partir del cual se identificaron las teorías pedagógicas presentes en el nivel representacional, (2) un estudio instrumental en el cual se realizó el proceso de construcción y validación del cuestionario, y (3) un estudio correlacional, donde exploró la relación de las TI con las formas de planeación docente. En el estudio instrumental se encontraron las cinco TI antes descritas, esto hecho con una muestra de docentes de educación básica, de educación superior y estudiantes de pedagogía. Sin embargo, en el estudio correlacional al revisar la estructura del cuestionario, se encontró que la teoría productiva no estaba presente en el pensamiento del profesorado de nivel básico, por lo cual se obtuvo un cuestionario de 20 ítems con una estructura de 4 factores (i. e. Teoría Dependiente, Expresiva, Interpretativa y Emancipatoria).

Posteriormente, Jiménez Llanos (2009) realizó el análisis del cuestionario original de 162 ítems en docentes de distintos niveles escolares, que eran (1) educación infantil y primaria, (2) secundaria y (3) superior; en este trabajo se observó que las TI sobre la enseñanza eran las mismas que las encontradas por Marrero (1988, 1993) en su estudio instrumental. Sin embargo, al realizar el análisis factorial y observar el comportamiento de los ítems, dicha autora encontró una estructura del cuestionario distinta para las y los docentes de cada nivel educativo estudiado.

Por otro lado, se han realizado estudios con la versión del cuestionario que consta de 33 ítems. Un ejemplo es el estudio realizado por Molpeceres et al. (2004), quienes realizaron un estudio en el cual se aplicó la versión abreviada Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza a docentes españoles de programas en nivel de Iniciación Profesional, Formación para el Empleo y Necesidades Educativas Especiales. Al revisar la estructura factorial del cuestionario en esta muestra, se encontró qué la estructura de la versión abreviada del cuestionario no se mantenía, esto debido a que la cantidad de ítems cambió de 33 a 19, y estos se distribuían en tres factores. El primero correspondía a una fusión de algunos ítems de la Teoría Activa y la Constructiva al que se le denominó Concepción Activo/Constructivista, el segundo correspondía a la Teoría Tradicional y el tercero, al cual se nombró como Concepción Técnico/Industrial, fue una fusión de algunos ítems de la Teoría Técnica y la Constructiva.

De forma similar, Ros Garrido et al. (2017) indagaron las TI en docentes de formación para el empleo, y encontraron que la versión corta del cuestionario de Marrero (1988, 1993) se comportaba distinto en esta muestra. En particular, estos autores encontraron que, en las síntesis de creencias de las y los docentes participantes, solo aparecieron tres teorías, las cuales nombraron como: Enfoque Terapeuta, Enfoque Liberador y Enfoque Ejecutivo.

Algo que es importante señalar es que todos los estudios mencionados han sido realizados en España. También se debe resaltar que no se han encontrado estudio que exploren la estructura factorial del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza en población mexicana. En cuanto a las propiedades psicométricas el estudio de Martínez Licona et al. (2014) reporta la consistencia interna general aceptable (Coolican, 2005) de dicho instrumento ($\alpha = 0.82$), sin embargo, no presenta datos sobre la confiabilidad de cada uno de sus factores ni ningún tipo de análisis factorial.

Otro estudio que presenta algunos datos psicométricos del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza es el realizado por Soto-Molina (2014) con docentes mexicanos de educación media superior. En este la autora reporta un coeficiente de confiabilidad general aceptable (Coolican, 2005) para la versión de 162 ítems ($\alpha = 0.9225$), lo mismo ocurre en la Teoría Tradicional ($\alpha = 0.8853$), Técnica ($\alpha = 0.8794$), Constructiva ($\alpha = 0.8826$), Activa ($\alpha = 0.839$) y Crítica ($\alpha = 0.8565$). Posteriormente presenta el índice de confiabilidad para una versión de 45 ítems, la cual muestra una consistencia interna ($\alpha = 0.79$) por debajo del nivel considerado como

aceptable (Coolican, 2005). Sin embargo, se debe señalar esta última versión la construye sin realizar ningún tipo de análisis factorial, sino que toma todos los ítems pertenecientes a los subdominios de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Lo anterior afecta el coeficiente de confiabilidad presentado para dicha versión, pues los ítems de todos los subdominios se refieren a las distintas teorías pedagógicas, por lo que las respuestas en estas no se moverán de manera uniforme, sino que su comportamiento dependería de las TI que predominan en el pensamiento de las y los docentes participantes (c. f. Jiménez Llanos, 2002; Marrero, 1988).

Sumado a lo anterior, también se puede señalar que, en el estudio de Soto-Molina (2014), se menciona la realización de un proceso de jueceo, pero no se presentan datos sobre el mismo.

Fuera de los datos psicométricos descritos anteriormente, no se ha encontrado ningún otro estudio que reporte alguna cualidad psicométrica del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza propuesto por Marrero (1988, 1993) en población mexicana.

Otra tipología de las TI fue propuesta por Pozo et al. (2006). Estos autores hablan de la existencia de tres TI sobre la enseñanza, a saber: Teoría Directa, Teoría Interpretativa y Teoría Constructiva. Cada una de dichas teorías puede ser entendida de la siguiente manera (Tapia Huerta & Soto Molina, 2021):

- Teoría Directa: esta se caracteriza por una práctica docente orientada por los objetivos, se busca reproducir el conocimiento de manera fiel. Se considera que la evaluación solo puede ser realizada por la o el docente, ya que el estudiantado no tiene el criterio suficiente para hacerlo.
- Teoría Interpretativa: en esta predomina una organización de la enseñanza orientada por aspectos técnicos y conceptuales. Las actividades y los objetivos de las mismas son elegidos con la finalidad de cumplir con objetivos concretos. Los objetivos son seleccionados por el profesorado y las actividades no implican ningún proceso de reflexión o compresión del conocimiento por parte de las y los estudiantes.
- Teoría Constructiva: esta se centra en la idea de un proceso de enseñanza caracterizado por el diseño de actividades, las cuales deben tener en cuenta las capacidades del estudiantado y promover el proceso de construcción del conocimiento en los mismos.

Además de estas tres TI, Pozo et al. (2006) postulan la existencia de una posible cuarta teoría. Esta es:

- Teoría Posmoderna: de forma similar a la teoría constructiva, considera que el conocimiento emerge a partir de un proceso de construcción y de reconstrucción. Sin embargo, la diferencia entre estas es que la Teoría Posmoderna puede ir de un constructivismo situacional a un relativismo radical. Entendiendo al primero como una forma de construcción del conocimiento de carácter situado, mientras que la segunda se enfoca en aspectos subjetivos y procesos internos al sujeto en la construcción del conocimiento.

Para explorar la propuesta de Pozo et al. (2006) suele utilizarse el Cuestionario de Dilemas de las Teorías Implícitas (CDTI). Este cuestionario consta de 10 situaciones o dilemas sobre la enseñanza, en cada uno de ellos aparecen tres opciones de respuesta, una por cada teoría (i. e. Directa, Interpretativa y Constructiva). La idea que subyace en este cuestionario es que, al presentar situaciones similares a las que experimentan las y los docentes en día a día durante su proceso de enseñanza, esto activará sus TI, haciendo que tomen una posición y elijan la opción correspondiente a la TI que influye en su práctica docente (García et al., 2014).

Sin embargo, se debe señalar que recientemente Ojeda-Guamán y Cabrera-Tenecela (2021) cuestionaron el modelo propuesto por Pozo et al. (2006). A través de un estudio instrumental donde evaluaron el CDTI a través del análisis factorial tanto exploratorio como confirmatorio, Ojeda-Guamán y Cabrera-Tenecela (2021) encontraron que los ítems no se distribuyen de la manera en que propone el modelo teórico. Además, el modelo encontrado no muestra buenos índices de bondad de ajuste y muestra un nivel de consistencia interna bajo.

Debido a lo anterior, Ojeda-Guamán y Cabrera-Tenecela (2021) concluyen que el modelo propuesto por Pozo et al. (2006) es deficiente. En ese sentido, consideran que el CDTI no es un instrumento apto para explorar el constructo de las TI, ya que el nivel de medición nominal que maneja este instrumento podría ser insuficiente. En consonancia con lo anterior, estos autores proponen que para explorar las TI se deberían usar instrumentos que tengan un nivel de medición, por lo menos, ordinal. Se debe señalar que dicho requisito lo cumple el cuestionario propuesto por Marrero (1988, 1993).

Como se indicó anteriormente, las TI orientan la práctica educativa del profesorado (Marrero, 2009, 2010; Soto-Molina et al., 2015). Un ejemplo de esto se puede encontrar en el estudio de Gómez (2008) con docentes de una institución mexicana de educación superior, en este se encontró que la práctica desarrollada por las y los docentes, coincidía con la TI de mayor tipicidad en el pensamiento de cada docente.

En tanto a la TI sobre la enseñanza dominante entre el profesorado, como se mencionó anteriormente, el profesorado de ciencias duras la Teoría Constructivista respecto al rol del estudiante y la interacción que establecen con estos es la dominante, mientras para la manera de evaluar los docentes se inclinan por la Teoría Tradicional; además, muestran una concepción tradicional del conocimiento, por lo que conjuntan las teorías Constructivista y Tradicional en su práctica (Vilanova et al., 2011). También se ha encontrado que los docentes reportaban concepciones cercanas a las teorías Activa y Constructivista, pero al observar la práctica de los mismos se podían vislumbrar formas de actuar propias de las teorías Técnica y Tradicional (Ros Garrido, 2016).

También se ha encontrado que la TI dominante entre el profesorado afecta la motivación y el logro académico del estudiantado (Castro-Carrasco et al., 2012; Thadani et al., 2015). Otro ejemplo que se puede mencionar sobre el efecto de las TI del profesorado en las y los discentes, es un estudio realizado en docentes y estudiantes de música, en el cual se encontró que las y los estudiantes de docentes con Teoría Directiva como dominante tenían una concepción de aprendizaje más memorística y de repetición, mientras que las y los discentes de docentes con la Teoría Constructiva como dominante tenían visiones del aprendizaje como algo que deben elaborar a partir de distintas fuentes de información (López-Íñiguez & Pozo, 2014).

Sumado a lo anterior, se ha encontrado que, al indagar en los subdominios que refieren al aprendizaje en las y los discentes, el profesorado universitario tiende a concebir a sus estudiantes de forma homogénea, por lo cual establece formas de enseñanza y evaluación con la idea de que es el *deber* de las y los estudiantes adaptarse a su forma de enseñanza, y no al revés. De esta forma, los resultados de aprendizaje en el estudiantado son afectados por la manera en que las y los docentes plantean su enseñanza, mientras que el profesorado tiende a atribuir el éxito de sus estudiantes a su forma de enseñar y el fracaso se lo atribuye a las y los discentes considerando que

no se esforzaron o que no tienen la capacidad suficiente para lograr tener éxito (Castro-Carrasco et al., 2012; Herrera-Seda et al., 2016; Jiménez Llanos, 2005; Vilanova et al., 2011).

En México se han desarrollado algunas investigaciones sobre TI en docentes de educación superior de distintas instituciones y disciplinas. Un primer estudio que se puede mencionar es el realizado por Loo Morales y Olmos Roa (2003) quienes exploraron las TI sobre la enseñanza de 84 docentes de las carreras de medicina, enfermería, psicología, químico-biólogo-farmacéutico, cirujano dentista, ingeniería-química y biología de la UNAM. Los resultados muestran que las y los docentes de seis de las carreras (químico-biólogo-farmacéutico, biología, psicología, enfermería, medicina y cirujano dentista) muestran una tendencia hacia la Teoría Interpretativa, mientras que el profesorado de la carrera de ingeniería-química muestra una tendencia hacia la Teoría Dependiente y la Productiva.

De forma similar, Bausela-Herreras (2008), indagó las TI sobre la enseñanza de una muestra de 460 docentes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), al comparar a las y los docentes de psicología (que eran el 18% de la muestra) contra docentes de otras carreas (que representaban el 82% de la muestra), no se encontraron diferencias significativas entre las y los docentes a partir de la carrera que enseñaban. Aquí se podría señalar que dicho estudio cuenta con la limitación de agrupar a una gran parte de la muestra como un solo grupo en lugar de separar a las y los participantes por la carrera en que ejercen la docencia, eso podría ocultar algunas diferencias entre docentes de distintas disciplinas como lo encontrado por Loo Morales y Olmos Roa (2003).

Otro estudio realizado en la UASLP es el de Martínez Licona et al. (2014), donde indagaron las TI de 172 docentes de tres zonas del estado de San Luis Potosí (zona centro, zona media y zona huasteca) en donde existe presencia de dicha universidad. En este estudio se encontró que las teorías predominantes en la muestra eran la Expresiva y la Interpretativa. De forma similar al estudio de Bausela-Herreras (2008), el trabajo de Martínez Licona et al. (2014) no deja en claro en qué Facultades, departamentos o carreras se encontraban adscritas las personas que componían su muestra, ni presentan un análisis comparativo entre carreras.

En un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Occidente se exploró las TI de 20 docentes de la carrera de psicología. Se encontró que las y los docentes tenían un nivel de tipicidad más alto, y estadísticamente significativo, en la Teoría Expresiva. Por otro lado, la TI con menor

tipicidad fue la Teoría Dependiente, sin embargo, se debe señalar que esta tenía un nivel de tipicidad moderado (Cuevas Coronel, 2018).

Otro estudio que se puede mencionar es el realizado por García Yáñez et al. (2020), este fue realizado en docentes del Departamento de Microbiología y Parasitología de la Facultad de Medicina de la UNAM. En esta investigación se encontró que, en una muestra de 40 docentes, la TI dominante era la Interpretativa, mientras que la teoría con menos presencia en la muestra fue la Emancipatoria.

Algo que se puede señalar de los estudios realizados en México descritos hasta el momento es que, a pesar de presentarse datos de distintas instituciones en momentos diferentes con muestras de una variedad de carreras o Facultades, se puede observar una tendencia por el predominio de las teorías Interpretativa y Expresiva.

1.3. Limitantes del estudio del pensamiento del profesorado desde las teorías implícitas

Para Marrero (2009) una de las principales críticas que se le podría realizar al campo de investigación del pensamiento del profesorado es que suele reducir las creencias, conocimientos y experiencias de las y los docentes a aspectos meramente cognitivos. En ese sentido, desde la óptica de diversos autores, se podría considerar que las TI no acarrean tal problema debido al paradigma socioconstructivista en el que se sustentan (Jiménez Llanos & Correa Piñero, 2002; Rodrigo et al., 1993a). Bajo esa idea se asume que las TI no se desarrollan en un vacío social, sino que se construyen y son afectadas por el contexto en el que se encuentran y desarrollan las personas (Marrero, 2009, 2010; Rodrigo et al., 1993a, 1993b; Ros Garrido, 2016; Ros Garrido et al., 2017) a tal punto que se podría considerar que las TI son una forma de pensamiento o conocimiento social (Moreno et al., 2016b; Rodrigo, 1985). Además, que Marrero (1988) señaló que los conocimientos y situaciones sociales en las que se generan las TI son relativas al grupo social de cada individuo. Debido a ello dicho autor propuso el concepto de clase, el cual abarca a los distintos grupos en que una persona puede ser clasificada a partir de su pertenencia a una cultura, sociedad, etnia, sexo e incluso por las instituciones de las que forma parte (e. g. escuela).

Un ejemplo de cómo la clase puede afectar las TI dominantes en el pensamiento del profesorado es la diferencia que se observa en el estudio de Marrero (1988, 1993), donde se encontraron diferencias a partir de la variable sexo. Las cuales señalaban que los profesores tendían a la Teoría

Emancipatoria, mientras que las profesoras tendían a la Teoría Dependiente. Estos resultados fueron posteriormente replicados por Martel de la Coba (2009).

A pesar de la postura que se sostiene en el enfoque de las TI, se debe señalar que diversos autores priorizan el carácter individual y personal de las TI al momento de definirlas (e. g. Fernández-Heredia, 2018; Marrero, 1993, 2009, 2010; Moreno et al., 2016b; Rodrigo et al., 1993c; Ros Garrido, 2016), incluso hay autores que llegan a situar a las TI dentro del campo de la psicología cognitiva, a pesar de reconocer que dicha teoría se sitúa en el paradigma socioconstructivista (e. g. Marrero, 2009; Núñez Ayala, 2019). En cierta medida se podría decir que situar a las TI dentro de la psicología cognitiva es ponerlas dentro de las teorías que Rodrigo et al. (1993c) denominaron como psicologistas. En ese sentido se podría cuestionar el aspecto social de las TI, pues si bien desde que Rodrigo et al. (1993c) describieron la manera en que esta teoría conciliaba las posturas psicologista y sociologista señalaron que el desarrollo de ciertas TI era en respuesta a características particulares del contexto del sujeto. Y los estudios orientados desde esta óptica rara vez suelen enfocarse en el contexto.

Partiendo de la idea anterior, se podría considerar lo mencionado por Marrero (2010) acerca de que las TI son un constructo que "convive […] con otras formas de representación de la realidad" (p. 231), por lo que se podría recuperar la propuesta de Castorina et al. (2005) sobre la complementación de las TI con la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS). Los pormenores relacionados a dicha propuesta serán abordados en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

REPRESENTACIONES SOCIALES

Una de las primeras preguntas que pueden surgir al mencionar la propuesta de Castorina et al. (2005) sobre la complementación de las TI con las Representaciones Sociales (RS) podría ser ¿qué no se supone que las TI ya consideran el aspecto sociologista abordado por las RS? Para dar respuesta a esta pregunta, se debe retomar la crítica realizada por Rodrigo et al (1993c) a la TRS cuando propusieron el concepto de TI.

Rodrigo et al. (1993c) señalaron que uno de los principales problemas de las teorías de corte sociologista es el determinismo social, esto debido a que consideran que las teorías planteadas desde esta lógica reducen a las personas a meros entes que reciben el conocimiento de forma pasiva, y aludían de forma directa a las Representaciones Colectivas (RC) de Durkheim y a las Representaciones Sociales (RS) de Moscovici. Sin embargo, un aspecto a subrayar de lo anterior es que los autores en cuestión usaron los conceptos de RC y RS como sinónimos, lo que indicaría una comprensión sesgada o limitada de dichos conceptos. Se dice esto debido que las RC y las RS tienen diferencias sustanciales. Una diferencia medular es que Moscovici propuso el concepto de RS como una alternativa al concepto de RC, pues consideraba que estas últimas tenían un carácter más estático y que relegaban a las personas a un rol más pasivo en cuanto a la construcción del conocimiento (López Beltrán, 2012).

De esta forma Moscovici construyó el concepto de RS y la TRS como una forma de estudiar el pensamiento social en torno a diferentes objetos, dotando a este constructo de un carácter dinámico, flexible y adaptable a las constantes transformaciones sociales y a la rápida circulación de la información que caracterizan a las sociedades modernas. Además, que se les da a las personas un carácter activo en la construcción de las RS, ya que estas se encuentran en constante proceso de construcción y de reconstrucción a través de la interacción individuo-sociedad (López Beltrán, 2012; Moreno-Candil et al., 2016a; Rateau & Lo Monaco, 2013).

Las RS se pueden definir como una "forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido que tiene una finalidad práctica y concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social" (Doise et al., 2005, p. 13). Es una teoría que se enfoca en estudiar el pensamiento social, también denominado conocimiento social o de sentido común, con esta busca

explicar las formas de pensar que surgen en los grupos sociales y que les sirven a las personas para darle sentido al mundo que les rodea y orientar su conducta (Rateau & Lo Monaco, 2013).

Moscovici (1988) propuso que podían existir distintos tipos de RS, esto dependiendo de la manera en que estas son socializadas entre los grupos. Los tipos de RS señalados por Moscovici son:

- Representaciones Hegemónicas: estas son las más cercanas a la visión que se tenía en la sociología francesa cuando se hablaba de RC. Este tipo de representación es compartida por todos los miembros de un grupo altamente estructurado (e. g. una nación, una ciudad). La visión emanada de este tipo de RS se encuentra implícita en todas las prácticas sociales y afectivas realizadas por el grupo.
- Representaciones Emancipadas: este tipo de RS surge a partir de la interacción de subgrupos, así como por la circulación de las ideas y el conocimiento perteneciente a cada subgrupo. En ese sentido, cada subgrupo crea su propia RS de un objeto, la cual tiene cierto grado de autonomía respecto a las RS de otros grupos, y se la *comparte* a otros subgrupos de tal forma que distintas representaciones pueden coexistir.
- Representaciones Polémicas: este tipo de RS surge en sociedades donde se presentan conflictos y controversias sociales. Se caracterizan por no ser compartidas por toda la sociedad, sino que son determinadas por las posiciones antagónicas entre los miembros de un grupo o sociedad, por lo que surgen RS excluyentes entre sí para condensar la visión de cada grupo.

Dentro de la TRS se pueden distinguir tres escuelas, corrientes o modelos que se diferencian por la manera de aproximarse y los elementos en los que se enfocan al investigar las RS, estas son: la corriente procesual o modelo sociogenético, la corriente o modelo estructural y la corriente sociológica o modelo sociodinámico (Banchs, 2000; Doise et al., 2005; Moreno-Candil et al., 2016a; Rateau & Lo Monaco, 2013).

Vale decir que unas corrientes han tenido más desarrollo en unos países, mientras otras han sido más utilizadas en otros. Muestra de ello es que gran parte de las investigaciones de la corriente estructural han sido desarrolladas en Francia, Inglaterra y Estados Unidos, mientras que en países como Argentina y México la escuela procesual es la que más eco ha tenido (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018).

La escuela procesual, que se podría considerar la primera que surge debido a que en esta se pueden posicionar a autores como Moscovici y Jodelet, se enfoca en estudiar los procesos de objetivación y anclaje (Moreno-Candil et al., 2016a; Rateau & Lo Monaco, 2013). El proceso de objetivación se trata de un proceso mental por el cual un concepto pasa a ser un objeto concreto, es decir que de la palabra se pasa a la imagen, de esta manera cuando una persona piense en el objeto de representación tendrá una imagen que le permita *cosificar* u objetivar al objeto en cuestión. Por su parte, el anclaje es el proceso mediante el cual la imagen objetivada del objeto de representación adquiere significado, esto ya que se adhiere a ciertos elementos conceptuales o información presente en los conocimientos previos de la persona, de esta manera un objeto nuevo pasa a ser algo familiar (López Beltrán, 2012).

Desde la escuela procesual se muestra un predominio de investigaciones de corte cualitativo, en la cuales se usan técnicas de entrevista con la finalidad de profundizar en los significados que conforman la RS de un objeto concreto para un grupo social en un contexto sociohistórico determinado (Rateau & Lo Monaco, 2013; Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018).

La corriente estructural, como su nombre lo indica, se enfoca en estudiar la estructura de la RS, dicha estructura está compuesta por el núcleo central y los elementos periféricos. En el núcleo central se encuentran todos los conceptos medulares para la representación, y estos cumplen dos funciones: (1) organizar los elementos periféricos al núcleo, y (2) dotar de significado a la representación. Los elementos periféricos son aquellos que se encuentran alrededor del núcleo central, y sirven de *parachoques* a este último. Es gracias a los elementos periféricos que los sujetos pueden interpretar información contradictoria sin alterar el núcleo, ya que en esta se guarda información contradictoria catalogándola como *excepciones a la regla* (Abric, 1993; Lahlou & Abric, 2011).

Desde esta perspectiva las RS tienen cuatro funciones: (1) de conocimiento, (2) identitaria, (3) orientadora y (4) justificadora de la conducta. La función de conocimiento sirve para saber qué es un objeto, mientras la función identitaria permite que la persona sepa quién es ella en relación al objeto de representación y al grupo social que comparte dicha representación, mientras la función de orientación permite que la persona sepa cómo debe de actuar en relación al objeto y, finalmente, la función justificadora permite al sujeto darle sentido o racionalizar la conducta emitida frente al objeto (Abric, 2001).

Otro de los tópicos que aborda la escuela estructural es el cambio en las RS. Desde esta postura, existen distintas formas en que las RS se pueden transformar, lo que engloba desde transformaciones superficiales hasta cambios profundos, los cuales implican cambios en menor o mayor medida en la manera en que las y los sujetos sociales conciben e interpretan al mundo que les rodea y el rol que cumple cada actor dentro de él. Abric (1993) menciona que las formas de cambio de las RS son:

- Resistencia a la transformación: ocurre cuando nueva información, que contradice los esquemas establecedios, es manejada a través de los elementos periféricos. Estos generan ciertos mecanismos de protección que evitan que el núcleo central se vea afectado por la nueva información. Entre dichos mecanismos se encuentran interpretación y justificación *ad hoc*, la racionalización, referencia a normas externas a la representación, entre otras.
- Transformación progresiva: esta ocurre cuando la nueva información no es completamente contradictoria al núcleo central. En estos casos la transformación ocurre sin que se presente ruptura, es decir, sin que el núcleo central se fracture por la confrontación con la nueva información. De este modo los nuevos esquemas de información se irán fusionando con el núcleo central de forma paulatina hasta generar un nuevo núcleo y reorganizar los elementos periféricos.
- Transformación brutal: esta ocurre cuando nueva información, no solo es opuesta a los elementos centrales, sino que directamente los cuestionan de tal forma que los mecanismos defensivos del sistema periférico no pueden contenerlos. Si esta nueva información tiene la suficiente importancia y presencia en la dinámica social, llevará a que se presente una ruptura en el núcleo central, por lo que se constituirá uno nuevo y, por ende, se generará una nueva representación.

Las investigaciones de corte estructural tienen una tendencia a las investigaciones de corte cuantitativo, incluso llegando a usar métodos experimentales y cuasiexperimentales (Dany et al., 2015; Rateau & Lo Monaco, 2013; Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018). Debido a lo anterior Wagner (1996) señala que esta corriente es bastante cercana a la postura de la cognición social.

La escuela sociológica estudia la relación entre las posiciones y las representaciones sociales (Moreno-Candil et al., 2016a; Rateau & Lo Monaco, 2013). Para esto parte de la idea de que la información en la cual se ancló la RS de un objeto determinará la postura que una persona o grupo adopta en referencia al objeto de representación (Doise et al., 2005; Rateau & Lo Monaco, 2013). Esta corriente presenta un gran desarrollo en técnicas de análisis estadísticos, los cuales sirven a generar análisis cada vez más potentes y precisos a partir de la información lexical obtenida a través de cuestionarios con distintos tipos de preguntas (Doise et al., 2005; Rateau & Lo Monaco, 2013; Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018).

La TRS supuso una ruptura en la relación epistemológica dualista que predominó durante mucho tiempo en la psicología (Rocha, 2014). Desde la postura dualista existe una relación Sujeto-Objeto (S-O), en la cual el primero es el sujeto que conoce y el segundo es el objeto a conocer. Desde la visión dualista de la relación S-O, es el sujeto quien se aproxima al objeto de manera directa y puede obtener información de este último, conforme el sujeto obtiene información del objeto, el primero podrá construir una imagen o representación más precisa sobre el segundo hasta llegar a conocerlo por completo. La TRS propone una ruptura a esta lógica, pues agrega un tercer elemento a la relación epistemológica que es la cultura a la cual denomina con el concepto de Alter, el uso de que se da a este elemento es como mediador entre el Sujeto y el Objeto, por lo cual se genera una relación tríadica Sujeto-Alter-Objeto (S-A-O) (López Beltrán, 2012; Rocha, 2014). Esta relación tríadica se distancia de la postura dualista y sitúa a la TRS en una lógica de carácter dialectico (Accorssi et al., 2014).

Al agregar a la cultura en la relación epistemológica se asume que el conocimiento que el sujeto pueda obtener del objeto siempre será mediado por la cultura a la que pertenece el primero. En este sentido, el lenguaje, las creencias, ideologías y conocimientos presentes en un grupo social perteneciente a una cultura determinan la manera en que un objeto es aprehendido e interpretado. En otras palabras, el bagaje cultural de las y los individuos configura sus RS (López Beltrán, 2012; Rocha, 2014).

Siguiendo la lógica de la relación epistemológica que propone la TRS, se puede decir que las RS son construidas y reconstruidas en el marco de las interacciones sociales de las y los individuos, siendo la base de dichas representaciones la información proveniente del bagaje cultural de las personas que conforman tal interacción (Moñivas, 1994). En ese sentido, se puede decir que la TRS

está inserta en el paradigma del constructivismo o construccionismo social (Wagner, 1996), esto no significa que esta teoría se encuentre en una postura del relativismo extremo o en una lógica de *todo se vale* o *cada cabeza es un mundo*, críticas que suelen atribuírsele al constructivismo radical (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Rocha, 2014).

Si bien ambas posturas parten de una perspectiva construccional y por ende podrían ser consideradas como los extremos de un mismo continuo, existen algunas diferencias entre el constructivismo radical y el construccionismo social. Una de las principales diferencias entre los paradigmas del constructivismo radical y el construccionismo social reside en que el primero tiende a enfocarse en la construcción del conocimiento desde una perspectiva subjetiva, por lo que privilegia al individuo sobre el colectivo y esto se presta a la lógica del relativismo extremo donde existen tantas visiones de un objeto como personas. Por su parte, el construccionismo social se enfoca en la construcción del conocimiento desde una perspectiva social, recuperando la visión de Berger y Luckmann (1968/2001) sobre la construcción social de la realidad, por lo cual las visiones de un objeto serán tantas como grupos distintos y se generan por los significados compartidos y las interacciones sociales de las personas de un grupo determinado (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Aparicio Gómez & Ostos Ortiz, 2018; Jubés et al., 2000; Munné, 1999).

2.1. Las representaciones sociales para enriquecer el estudio del pensamiento del profesorado

Una vez explicada la TRS, vale cuestionarse, si las TI y las RS son formas de estudiar el conocimiento social ¿Por qué usar ambas y no una u otra en el estudio del pensamiento del profesorado? La postura de Castorina et al. (2005) se enfoca en responder a esta pregunta.

Como punto de inicio, Castorina et al. (2005) generan una comparativa entre ambas posturas (i. e. TI y RS), en donde señalan los puntos en común y los puntos que diferencian a ambos conceptos, y propusieron un posible uso en conjunto de los conceptos basándose en esos elementos. A partir de esta revisión, los autores encontraron que las TI y las RS compartían varios conceptos clave, además de una visión epistemológica. Ejemplo de lo anterior son conceptos como el de representación, este tiene un punto de encuentro en ambas debido a que la manera en que las personas construyen sus representaciones está estrechamente vinculada con las características y capacidades perceptivas de la persona.

Lo anterior, se relaciona con lo mencionado por Gutiérrez Escalante e Ito Sugiyama (2018), en lo referente a la construcción social de cualquier objeto, la manera en que es representado viene dada por el tipo de percepciones posibles por el cuerpo humano y por la capacidad del lenguaje de nombrar y significar a ese objeto en particular. Esto quiere decir que la realidad del sujeto siempre será mediada biológica y culturalmente, ya que no podrá representar ningún tipo de objeto que se salga de las capacidades de los sentidos de su cuerpo, ni tampoco podrá darle sentido a aquello que el lenguaje de su cultura no esté capacitado para significar.

Otro punto en común entre las TI y las RS viene de los acercamientos metodológicos que admiten estas posturas (Castorina et al., 2005). Para Correa y Camacho (1993) la metodología más apta para el estudio de las TI es la metodología mixta, dicha propuesta proviene de la revisión del trabajo de Marrero (1988), a partir de esta revisión los autores señalan que la combinación de un estudio cualitativo seguido de un estudio cuantitativo es lo más conveniente. En esencia, lo denominado por algunos autores de métodos mixtos (e. g. Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018) como diseño secuencial exploratorio es el que corresponde con lo descrito por Correa y Camacho (1993).

Por su parte, como se puede notar por lo descrito anteriormente de la TRS, esta presenta una pluralidad metodológica, siendo común el uso tanto de métodos cualitativos como cuantitativos. Considerando admisibles técnicas cualitativas de entrevistas, métodos experimentales y cuasiexperimentales, así como el uso de métodos estadísticos para el estudio de las RS (Dany et al., 2015; Doise et al., 2005; Rateau & Lo Monaco, 2013; Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018).

Dado que tanto las TI como las RS admiten y consideran viable el uso de métodos cualitativos como cuantitativos, Castorina et al. (2005) señalan que el uso de ambas teorías desde abordajes metodológicos distintos puede ser sumamente enriquecedor, esto sobre todo desde las RS a las TI. Aquí cabe la pregunta ¿Por qué considerar que las RS pueden enriquecer las investigaciones del pensamiento del profesorado abordadas desde las TI? En ese sentido, se puede decir que las RS abordan aspectos sociales que no suelen ser considerados en las investigaciones de las TI -ya que estas suelen ser utilizadas con una lógica cognitivista- como son los discursos y prácticas sociales que circulan en el contexto o institución en donde se desarrolla la investigación. En el caso de los fenómenos educativos, las RS permitirían indagar en el discurso y las prácticas compartidas por

las y los docentes, además que permitirían explorar sus percepciones sobre el contexto en el que se encuentran, además de poder indagar en los modelos educativos institucionales, y todo esto permitiría comprender porque el profesorado muestra inclinación por una u otra TI (Castorina & Barreiro, 2012; Castorina et al., 2005).

Si bien ya se respondió a la pregunta de cómo las RS pueden enriquecer a las TI, se puede hacer la pregunta ¿Cuál de las corrientes o escuelas de las RS se podría utilizar en conjunto con las TI? Si bien Castorina et al. (2005) no responden a esto, ni dejan una orientación a encontrar esta respuesta, en la presente investigación se propone utilizar la corriente estructural, a continuación se abordará porqué.

El principal argumento se relaciona con la proximidad y congruencia epistemológica de la propuesta estructural de las RS y las TI. Como se ha mencionado anteriormente, algunos autores sitúan a las TI dentro de las teorías cognitivas (e. g. Marrero, 2009; Núñez Ayala, 2019) y, siguiendo a Wagner (1996), se puede decir que la escuela estructural de las RS es la más cercana a posturas cognitivas como la cognición social. Se debe señalar que la corriente estructural ha recibido críticas debido a que se considera que esta corriente tiene una tendencia al reduccionismo cognitivo, ya que se centra en la estructura y contenido de la representación, en lugar en lugar de los procesos sociales y cognitivos implicados en su funcionamiento (Banchs, 2000).

A pesar de lo anterior, las RS no pierden su carácter social dentro de la postura estructural. Esto queda patente en lo propuesto por Lahlou y Abric (2011), quienes señalan que la estructura de las RS, la cual contiene o se compone de cognemas, conserva su carácter social. Sostienen esto ya que, los contenidos que componen la estructura de una RS, provienen del discurso que emana de las y los actores sociales que participan en la construcción y reconstrucción de dicha representación. Asimismo, señalan que los cognemas no son elementos universales y estáticos, sino que son unidades de significado polisémicas, las cuales son cargadas con uno u otro significado dependiendo del contexto sociohistórico en el que surge la RS. Es decir, los elementos que conforman el núcleo central y el sistema periférico de una RS son relativos al contexto sociohistórico del grupo que la enarbola.

Otro punto que se considera relevante para la elección de la corriente estructural sobre las otras, se basa en la posibilidad de análisis que ofrece. Para Castorina y Barreiro (2012) y Castorina et al. (2005), las TI tienen un carácter individual, mientras que las RS tienen un carácter social. Debido

a ello se considera que la propuesta del núcleo central y sistema periférico de la escuela estructural permite profundizar en la compresión del porqué cierto grupo, o clase usando el término de Marrero (1988), de docentes muestra inclinación por una TI o por otra. Esto debido a las funciones del núcleo central y a las características del sistema periférico.

El sistema periférico se conforma, en su mayoría, por información obtenida a partir de la experiencia de los sujetos en situaciones sociales (Abric, 1993, 2001; Lahlou & Abric, 2011). Aquí se debe destacar que las TI son sintetizadas de esa forma, es decir que tienen su génesis de la interpretación del conocimiento presente en el nivel representacional a partir de las experiencias de los individuos en determinadas situaciones sociales (Rodrigo, 1993), por lo que se podría decir que los elementos periféricos de una RS son los que permiten significar a las TI. Esto resuena con la postura de Moscovici (1988), cuando señala que las RS son sistemas organizados de creencias, conocimientos, TI y opiniones.

Sumado a lo anterior, se debe recordar que las funciones del núcleo central son (1) dotar de significado a la RS y (2) ordenar los elementos periféricos (Abric, 1993, 2001; Lahlou & Abric, 2011). Suponiendo que los elementos periféricos son los que coadyuvan a la génesis de las TI, se podría decir que conocer los elementos centrales de una RS permitirían entender por qué las y los docentes se inclinan por cierta TI.

2.2. Representaciones sociales en torno al fenómeno educativo

Para Rouquette (2010) la TRS aún posee un campo de investigación fértil e incluso una deuda social dentro del ámbito educativo. En Latinoamérica cerca del 20% de las investigaciones sobre RS son desarrolladas dentro del campo educativo (Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018). Además, el concepto de RS, ha sido poco explorado en el estudio del pensamiento del profesorado universitario (Escalante-Ferrer et al., 2021). Para Jodelet (2011), las RS son un concepto de gran utilidad para el campo de la investigación educativa, ya que permiten explorar el pensamiento social o conocimiento de sentido común de cualquiera de los actores educativos, asimismo permite analizar los factores ideológicos, sociales e históricos que inciden en los procesos de enseñanza, aprendizaje y en la socialización al interior de las instituciones educativas.

Desde las RS se han estudiado distintos fenómenos relacionados al campo educativo, en seguida se da un breve repaso a algunos de los objetos de representación que han sido investigados.

Para comenzar se puede mencionar que existen estudios que indagan la RS del *buen* estudiante. Por un lado, están investigaciones realizadas desde la postura estructural, como el estudio llevado a cabo por Guirado et al. (2010) que indaga la estructura de la RS del *buen* estudiante de física en docentes de esta área, en el cual se encontró que los elementos centrales estaban relacionados con actitudes del estudiantado como el esfuerzo, interés y disposición al trabajo. De forma similar, se encuentra el estudio realizado por Larotonda Dinardi (2019), en el cual se indaga la estructura de la RS del rol del estudiante en docentes y estudiantes, en este se encontró que el núcleo central estaba compuesto por los cognemas: responsabilidad, esfuerzo, aprendizaje y conocimiento.

Por otro lado, desde una perspectiva procesual, un estudio indagó la corporalidad del *buen* estudiante en docentes españoles de educación básica. En este se encontró que las y los docentes establecían expectativas sobre sus estudiantes dependiendo de origen, género y la clase social de los mismos. De esta forma las profesoras y profesores atribuían probabilidades de éxito o fracaso, nivel de esfuerzo e inteligencia dependiendo de los estereotipos y prejuicios acerca del país de origen de sus estudiantes migrantes, el género y la clase social (Olmos Alcaraz & Rubio Gómez, 2013).

En relación a la RS del estudiante, Jodelet (2011) menciona la existencia de diferentes representaciones del estudiante, las cuales son:

- Los herederos. Son los portadores del habitus que guarda mayor similitud con lo requerido por las instituciones educativas.
- El estratega. Es el que busca optimizar los conocimientos recibidos en la escuela en el margen y elige sus opciones considerando a la escuela desde una perspectiva de mercado.
- El consumidor. El cual "aplica las exigencias de las familias que reivindican su derecho de control sobre las ofertas educativas" (p. 143).
- Indígena de la institución escolar. Esta representación surge en un contexto donde el rol del estudiante es aprender las *reglas del juego*, estando entre el conformismo y la competencia. En ese sentido, este estudiante asume su rol sin demandar atención ni cuestionar el orden establecido.

También existen estudios que indagan la RS del rol docente. Un estudio que se enfoca en la RS del rol del profesorado en docentes, tanto de educación básica como superior, realizado desde la

óptica de la escuela procesual, encontró que, las personas que ejercen la docencia, consideran que esta ha perdido el valor social que tenía en antaño. Sin embargo, tal concepción proviene de la nostalgia por el rol antiguo del profesorado, donde las y los docentes eran quienes protagonizaban el proceso educativo y por lo tanto eran envestidos de una gran autoridad. Por lo cual se podría decir que la idea de valor social a la que se refieren las y los participantes está asociada a la autoridad que consideran debe tener la profesión docente (López Beltrán, 2012).

Un estudio sobre la RS del aprendizaje en docentes de escuelas privadas, encontró que las y los profesores sostienen una visión constructivista de la educación. Ya que consideran que para lograr el aprendizaje es necesaria la planeación de actividades que permitan que sus estudiantes puedan incorporar el conocimiento a su vida cotidiana, reflejando una visión de aprendizaje situado (Rodrigues Leite et al., 2020).

Por otro lado, se ha encontrado que, a partir de un estudio de la RS del fracaso escolar en estudiantes, se encontró estos atribuyen como causas del fracaso escolar la mala calidad de la enseñanza y el rendimiento académico. Los autores también señalan que existe una categoría que hace referencia a límites, donde se describe un proceso de acumulación de experiencias negativas, las cuales fungen como barrera educativa guiando a la desvinculación escolar de las y los estudiantes, sobre todo cuando presentan factores de riesgo como el empleo o el nivel socioeconómico bajo (Zamudio Elizalde et al., 2019).

Cuevas-Cajiga (2015) realizó un estudio sobre la RS de la educación superior privada en estudiantes de distintas instituciones de educación superior privadas en México. Encontró que la RS variaba dependiendo de las características de las instituciones, en particular al contrastar a las instituciones de perfil alto con las de perfil bajo. En el caso de las instituciones de perfil alto se encontró que las y los estudiantes concebían la educación superior como una fuente de prestigio, sobre todo por la institución en la que estudiaban, esto se traducía en un discurso que externaba ideas como que las personas los respetaban y les auguraban un buen futuro solo por pertenecer a una universidad privada de perfil alto. Por otro lado, se encontró que las y los estudiantes de universidades privadas de perfil bajo concebían a la educación superior como un privilegio, esto debido a que estar en este tipo de institución les brindaba una oportunidad que se les había negado en instituciones públicas y que no tenían la posibilidad de pagar una universidad privada de alto perfil.

En cuanto a la RS sobre la docencia, un estudio realizado por Escalante-Ferrer et al. (2021) encontró cuatro tipos de representaciones sobre la docencia en educación de docentes universitarios mexicanos. Las RS sobre la docencia en educación superior encontradas fueron:

- Docencia como una profesión que requiere vocación. En esta se afirma que para ejercer la docencia es necesaria la vocación, y que esto lleva a una actividad docente apasionada y comprometida.
- Docencia como actividad satisfactoria debido a su trascendencia escolar y socio-profesional. Se concibe a la docencia como una actividad que impacta más allá del ambiente escolar, sino que trasciende los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevando su impacto hasta el campo socio-profesional.
- Docencia como actividad inherente al quehacer del profesorado investigador. La docencia es vista como una actividad impuesta o un *mal necesario* en las actividades que realizan las y los investigadores que laboran en una universidad.
- Docencia como campo de formación permanente. La docencia es vislumbra como una actividad donde se valora el dominio sobre los contenidos de las materias por parte de las y los docentes, debido a ello se valora la constante actualización en cuestiones disciplinares y pedagógicas.

Un estudio que exploro la RS del *ser* docente fue el realizado por Cardozo Molina y González Palacio (2022). En este exploraron la RS del *ser* docente en estudiantes de educación física de dos universidades de Perú. Se encontró que la RS del *ser* o el rol docente se conformaba de tres categorías. La primera fue denominada como Valórica, esta hace referencia a los valores que debe poseer el profesorado y que debe inculcar en sus estudiantes. La segunda categoría se denominó Educativa, la cual alude a la importancia que le dan las y los estudiantes de educación física a la formación pedagógica y la responsabilidad que conlleva formar a otros en relación a ciertos ideales culturales. Por último, la categoría de Conocimiento se refiere a la importancia del saber y la sabiduría del profesorado en función de cumplir su labor como formador y guía.

CAPÍTULO 3

LA VINCULACIÓN ESCOLAR

Como se mencionó anteriormente, tanto las RS en torno al fenómeno educativo como las TI sobre la enseñanza orientan y explican la práctica docente (Castorina & Barreiro, 2012; Fernández-Heredia, 2018; Silva et al., 2011). En ese sentido se puede señalar que la práctica docente y el pensamiento docente tienen efectos sobre el estudiante. Por ejemplo, se ha encontrado que la TI dominante entre el profesorado afecta la motivación y el logro académico del estudiantado (Castro-Carrasco et al., 2012; Thadani et al., 2015), incluso la TI dominante en el pensamiento del profesorado afecta la concepción que sus estudiantes tienen sobre el aprendizaje (López-Íñiguez & Pozo, 2014).

Lo anterior ilustra que el pensamiento docente y la práctica derivada del mismo, afectan la manera en que el estudiante se involucra en el proceso educativo, es decir su vinculación escolar. La vinculación escolar se puede entender como la experiencia de sentimientos positivos sobre la educación, un sentimiento de pertenencia al espacio educativo, relación positiva con profesores y compañeros, participación activa en clases y en actividades extracurriculares (Gutiérrez et al., 2018). Existen diferentes términos que suelen utilizarse para referirse a este constructo, tales como: compromiso escolar (*school engagement*), vinculación escolar (*school attachment*), vinculo escolar (*school bonding*), clima escolar (*school climate*), implicación escolar (*school involvement*), apoyo del profesorado (*teacher support*) y conectividad escolar (*school connectedness*) (Libbey, 2004; Lohmeier & Lee, 2011).

Como se mencionó al principio del presente documento, diversos estudios han encontrado que la vinculación escolar presenta correlaciones importantes con tendencias a enfoques profundos de aprendizaje (Colás-Bravo et al., 2015), con sentimientos de felicidad y percepciones de autoeficacia altas en el estudiantado (Reséndiz Chávez et al., 2017), y con la satisfacción con la educación recibida. Asimismo, las y los estudiantes con altos niveles de vinculación escolar tienen menor probabilidad de abandonar sus estudios y tienden a desempeños académicos relativamente altos (Gutiérrez et al., 2018).

Sumado a lo anterior, también se ha encontrado que los niveles de vinculación con la escuela, compañeros y docentes son distintos entre estudiantes de secundaria que han reprobado por lo

menos una materia con los no que han reprobado ninguna, siendo más alto en nivel de vinculación en estos últimos (Moreno-Candil et al., 2020). Por otro lado, se ha encontrado que la vinculación con el o la docente se ve afectada por las expectativas que estos últimos tienen sobre sus estudiantes, y los niveles bajos de vinculación se asocian a la aparición de conductas disruptivas en el estudiantado (Demanet & Van Houtte, 2012a, 2012b).

Para el estudio del constructo de vinculación, debido a la variedad de conceptos que cobija, se han desarrollado distintos instrumentos para medir el nivel de vinculación de distintas poblaciones. Uno de los más destacados es la *Hemingway Measure of Adolescent Connectedness* desarrollada por Karcher (2011), esta escala mide el nivel de vinculación de adolescentes con distintos elementos como el vecindario, amigos, lectura, padres, hermanos, escuela, compañeros, maestros, su futuro y su presente. La escala *Hemingway* ha sido valida en diversos contextos, sin embargo, solo ha sido probada en la población infantil y adolescente, y no existen estudios de adaptación con población de otros rangos de edad. Otra de las limitaciones de este instrumento es su extensión, pues en su versión completa consta de 78 ítems, mientras que su versión abreviada posee 57 ítems.

Debido a lo anterior, Lohmeier y Lee (2011) retomaron las subescalas de escuela, compañeros y maestros de la escala *Hemingway* para desarrollar una escala de vinculación escolar para población adolescente. Sin embargo, este instrumento mostró varias configuraciones poco consistentes, y la que tuvo mejor ajuste fue una compuesta por 49 ítems, los cuales se distribuyen en siete factores. Sumado a lo anterior, al realizar los análisis factoriales separando a las y los estudiantes de zonas rurales y urbanas, la estructura del instrumento no se mantiene.

Dado a que gran parte de los instrumentos que median vinculación escolar se enfocaban en educación básica, secundaria y media superior, Jorgeson et al. (2018) desarrollaron un instrumento dirigido a evaluar la vinculación escolar en estudiantes universitarios. Si bien este instrumento mostró buenas cualidades psicométricas, tiene la limitación de estar fuertemente relacionado al contexto estadounidense, por ejemplo, gran parte de los ítems que determinan el nivel de vinculación de las y los estudiantes, van encaminados a vivir dentro del campus universitario o no.

De la diversidad de conceptos utilizados para estudiar la vinculación escolar, en la presente investigación se propone el uso de los conceptos de compromiso escolar y el de clima motivacional de clase. Dichos conceptos serán revisados a mayor profundidad en los próximos apartados del presente documento.

3.1. Compromiso escolar

El compromiso (*engagement*) puede ser definido, *grosso modo*, como un estado afectivo positivo. Dentro del estudio del compromiso se pueden encontrar dos modelos o perspectivas, una sería la teoría de la implicación del estudiante (*student involvement theory*), y la otra sería la perspectiva de la pertenencia (Portalanza Chavarría et al., 2017).

La postura de la teoría de la implicación del estudiante tiene su origen en el trabajo de Astin, esta señala que la relación entre el compromiso escolar y el desempeño académico del estudiantado. El compromiso escolar sería operacionalizado a través de la interacción del estudiante con docentes, pares y personal escolar (administrativo y de servicios), y la participación en actividades extracurriculares (Korobova & Starobin, 2015).

Por otro lado, la perspectiva de la pertenencia, tal y como la describen Fredricks et al. (2004), señala que el compromiso escolar es un concepto complejo compuesto por distintas dimensiones, las cuales son el compromiso conductual, el compromiso emocional y el compromiso cognitivo. El compromiso conductual se enfoca en la idea de la participación, considera de vital importancia la participación en actividades escolares, extracurriculares e incluso sociales para que las y los estudiantes presenten un buen rendimiento académico y para la prevención de la deserción educativa. El compromiso cognitivo se basa en la idea de la inmersión, se centra en estudiar la voluntad del estudiantado por ejercer el esfuerzo necesario para comprender y aprender conocimientos complejos. Finalmente, el compromiso emocional comprende las emociones positivas y negativas hacia docentes, pares y la escuela en general, se considera que el vínculo que las y los estudiantes generan con la institución ejerce influencia en su disposición por participar en actividades académicas y extracurriculares (Fredricks et al., 2004; Gaxiola Romero et al., 2020).

En la presente investigación se retoma la perspectiva de la pertenencia, esto debido a que se parte de la conceptualización del compromiso escolar realiza por Schaufeli et al. (2002). Desde la postura antes mencionada, el compromiso escolar se define como un estado emocional positivo hacia la educación y la escuela, compuesto por los estados de vigor, dedicación y absorción (Portalanza Chavarría et al., 2017).

El vigor, en estudiantes universitarios, se ve reflejado en sentir mucha energía, resistencia mental y voluntad de esforzarse a pesar de las dificultades durante sus estudios. La dedicación se

refiere a cuando las y los estudiantes consideran que sus estudios son importantes y desafiantes, mientras la absorción se refiere al sentimiento de que el tiempo *pasa volando* cuando estudian (de la Cruz Pérez et al., 2017).

Los elementos que componen el compromiso escolar según la propuesta de Schaufile et al. (2002), pueden ser contenidos en dos tipos de compromiso descritos en la propuesta de la perspectiva de pertenencia descrita por Fredricks et al. (2004). En concreto el vigor se relaciona con el compromiso cognitivo, esto se denota en que el vigor se traduce en estados mentales de resiliencia, persistencia a pesar de las dificultades y altos niveles de energía. Por su parte, la absorción y la dedicación se relacionan con el compromiso emocional, ya que estos se traducen en altos niveles de implicación en las actividades, completa inmersión durante la realización de las mismas y la experiencia de sentimientos como entusiasmo, orgullo e inspiración (Loscalzo & Giannini, 2019; Portalanza Chavarría et al., 2017).

Si bien Fredicks et al. (2004) podrían considerar que el modelo por Schaufile et al. (2002) cuenta con una limitación, debido a no abarcar el compromiso conductual, algunos estudios han encontrado que este último guarda poca relación con la satisfacción escolar, el rendimiento y la probabilidad de deserción, incluso mostrando una correlación negativa. Mientras que el compromiso emocional y el cognitivo, son los que guardan mayor relación con dichos fenómenos (Correa-López, 2019).

Un punto a mencionar es que el concepto de compromiso escolar que se ha explicado hasta el momento, surgió como un constructo para la investigación del mundo laboral, también teniendo cierta relación con el auge de la psicología positiva. El estudio del compromiso laboral, y posteriormente del compromiso escolar, parte de la visión de la psicología positiva de explorar conceptos que no se enfoquen en aspectos negativos a evitar o suprimir, sino a estudiar constructos positivos con la finalidad de potenciarlos (Portalanza Chavarría et al., 2017; Schaufile et al., 2002).

Schaufile et al. (2002) propusieron el concepto de compromiso como una antítesis del concepto *burnout*. Según dichos autores, el *burnout* se caracteriza por una combinación de agotamiento con cinismo, además de presentarse como una falta de profesionalismo o baja eficacia en el área laboral. Como contraparte, dichos autores propusieron las dimensiones de vigor en lugar de agotamiento, dedicación como antítesis de cinismo, y absorción que, si bien no representa el opuesto en un continuo de la baja eficacia, sí representa una forma distinta de confrontar las actividades a realizar.

Aunque Schaufile et al. (2002) presentaron el concepto de compromiso como una antítesis del *burnout*, no consideraron que la baja presencia del segundo significara que el primero estaría presente en mayor medida. Debido a ello, realizaron un estudio en el que construyeron la *Utretch Work Engagement Scale* (UWES), y la probaron en el ámbito laboral y educativo, comparando las puntuaciones con la *Maslach Burnout Inventory* (MBI). Tras una serie de análisis factoriales, los autores encontraron, que el compromiso y el *burnout* no eran dos factores de un mismo constructo, sino que ambos eran constructos distintos con tres factores independientes cada uno.

Algunos estudios han encontrado que el compromiso escolar tiene relación con el rendimiento académico, calidad de aprendizaje, satisfacción con la escuela, menor probabilidad de deserción, pensamiento crítico, integración de la información aprendida, sensación de bienestar, entre otros. También se ha observado que los niveles de compromiso escolar se ven afectados por el lugar de procedencia de las y los estudiantes (Correa-López, 2019; Fredricks et al., 2004; Korobova & Starobin, 2015; Portalanza Chavarría et al., 2017).

Algunos autores (e. g. Correa-López, 2019; Fredricks et al., 2004) señalan que existen ciertos factores contextuales que afectan el compromiso escolar. En particular, resaltan el papel que tienen las relaciones que las y los docentes establecen en el aula con sus estudiantes, así como el tipo de prácticas educativas que el profesorado utiliza. En ese sentido, se vuelve relevante la relación del compromiso escolar con el clima motivacional de clase (Gutiérrez & Tomás, 2018).

3.2. Clima motivacional de clase

El clima motivacional de clase (CMC) puede ser definido como "un conjunto de actitudes, respuestas afectivas y percepciones del alumno sobre la relación con sus profesores y las actividades de aprendizaje que éstos proponen y desarrollan en clase" (Leal-Soto et al., 2016, p. 119).

El estudio del CMC encuentra su origen en las ideas de Ames, quien comenzó estudiando la relación de las características y factores que se encuentran dentro del aula con las orientaciones a ciertas metas de aprendizaje de sus estudiantes. En un primer momento, dicha autora distinguió tres tipos de orientaciones motivacionales: orientación al aprendizaje, orientación al resultado y orientación a la evitación. De forma similar describió dos tipos de patrones de actividad docente que influían en la orientación motivacional de sus estudiantes: orientación a la maestría y

orientación al resultado (Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2008, 2009; Villasana & Alonso-Tapia, 2015).

Para la constitución de los CMC, las características de la situación instruccional son de suma importancia, esto debido a que los factores institucionales y, sobre todo, las y los docentes desempeñan un rol clave en la manera de configurarlas y transformarlas (Leal-Soto & Alonso-Tapia, 2017). En ese sentido Alonso-Tapia et al. (2020), señalan que el CMC que una o un docente establece dependerá de:

- En qué medida saben establecer el CMC que les interesa
- Las expectativas que tienen sobre sus capacidades para establecer cierto CMC
- El interés personal que tengan para crear ese CMC
- El interés que tengan por sus estudiantes
- Los patrones instruccionales que han automatizado (consciente o inconscientemente) para su proceso de enseñanza

Los CMC establecidos por las y los docentes, orientan los procesos conductuales, cognitivos y emocionales de sus estudiantes de tal forma que determinará sus orientaciones motivacionales (Gutiérrez & Tomás, 2018). En ese sentido, el CMC determinará la experiencia educativa de las y los estudiantes universitarios, incidiendo en su relación con la escuela, lo que influirá en su probabilidad de persistencia o deserción educativa (Tabera Galván et al., 2015).

Sobre los distintos tipos de CMC, Fernández-Heredia (2009, 2011, 2015) describe los siguientes:

- Clima de orientación al aprendizaje. Este se caracteriza por fomentar en las y los estudiantes el deseo de aprender como fin último.
- Clima de orientación hacia el resultado. Este se caracteriza por crear un clima en el cual, el fin que persiguen las y los estudiantes es tener buenas calificaciones, y el aprendizaje no es parte de ese objetivo.
- Clima hacia la evitación. Este clima es caracterizado por generar en las y los estudiantes el temor a equivocarse, por lo cual son poco proclives a participar y su objetivo es evitar el fracaso.

Distintos estudios han encontrado que esta tipología se presenta en distintos contextos, pero que puede presentar algunas variaciones dependiendo de las características del contexto y de las y los actores educativos. Los niveles educativos que en los que se ha puesto a prueba este modelo son secundaria y bachillerato, en países como España, Francia y México (e. g. Alonso-Tapia & Fernández-Heredia, 2008, 2009; Fernández-Heredia, 2009, 2011; Leal-Soto et al. 2016; Villasana & Alonso-Tapia, 2015), también existen estudios que lo han explorado en estudiantes mexicanos de educación superior (Fernández-Heredia & Jiménez-Ríos, 2013). Aunque recientemente Alonso-Tapia et al. (2020) han encontrado que el modelo muestra un mejor desempeño si se le considera como unifactorial, enfocándose en evaluar solo el clima de orientación al aprendizaje.

SUPUESTOS Y OBJETIVOS

Considerando los distintos conceptos e información desarrollada hasta este punto del presente documento, se establecieron los siguientes supuestos para esta investigación:

Supuestos

- La Teoría Implícita sobre la enseñanza dominante en las y los docentes se relaciona con la percepción del Clima Motivacional de Clase de las y los estudiantes.
- La Representación Social sobre la educación superior en docentes mexicanos presentará elementos que explicarán la inclinación del profesorado por una teoría implícita.
- La relación entre compromiso escolar y percepción del clima motivacional de clase será diferente a partir de ciertas características sociodemográficas en los estudiantes.

Objetivos

Partiendo de los supuestos establecidos y con base en la información mostrada a lo largo de este documento, se propuso como Objetivo General de la presente investigación lo siguiente:

- Explorar la relación del pensamiento del profesorado con la vinculación escolar de estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

De dicho objetivo general se desprenden los siguientes Objetivos Particulares:

- Indagar la teoría implícita sobre la enseñanza con mayor tipicidad en el profesorado.
- Explorar la representación social de la educación superior en docentes universitarios.
- Explorar la relación de la representación social de la educación superior y la teoría implícita sobre la enseñanza dominante en docentes universitarios.
- Indagar la relación de la teoría implícita sobre la enseñanza del profesorado con la percepción del CMC del estudiantado.
- Explorar la relación del compromiso escolar con la percepción del CMC en estudiantes universitarios.
- Generar una versión adaptada y validada del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza para la población de docentes universitarios mexicanos.

CAPÍTULO 4

MÉTODO

En el presente capítulo se abordarán los distintos aspectos metodológicos relacionados a la presente investigación.

4.1. Diseño de investigación general

La presente investigación tiene un diseño mixto multifase, este tipo de diseños se caracterizan por ser más complejos que los métodos mixtos básicos (i. e. convergente, secuencial exploratorio y secuencial explicativo), estos suelen estar compuestos por más de dos fases que pueden combinar métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos (Creswell & Plano Clark, 2011).

En la presente investigación se utiliza la combinación de un estudio instrumental (Ato et al., 2013), seguido de un estudio mixto con diseño convergente (Creswell & Creswell, 2018). Cada uno de los métodos antes mencionados serán descritos con mayor profundidad en apartados posteriores.

Antes de abordar los pormenores metodológicos, siguiendo la propuesta de Creswell y Plano Clark (2018) a continuación se clarifica el paradigma que sirve de base en la presente investigación. Los autores antes mencionados señalan que el pragmatismo es el paradigma más utilizado y adaptado a la metodología mixta, esto debido a que éste toma en consideración los puntos esenciales de otros paradigmas (e. g. positivismo, postpositivismo, constructivismo y emancipatorio) y los sintetiza en uno solo. De esta forma el pragmatismo como paradigma parte de una postura ontológica donde se considera que la realidad es una sola, estática y perdurable que se rige por leyes de causa y efecto, pero también es socialmente construida y dependiente del contexto sociohistórico. A su vez este paradigma propone que el principio epistemológico es que la relación entre el Sujeto y el Objeto es objetiva, pero al mismo tiempo es subjetiva y, gracias a dichas características de los principios ontológico y epistemológico, se considera que el principio metodológico de este paradigma puede abarcar tanto los métodos cuantitativos como cualitativos (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018).

El planteamiento del pragmatismo, tal y como lo proponen dichos autores, conlleva cierta contradicción, ya que se hace alusión a elementos de paradigmas opuestos sin tomar en consideración las diferencias que poseen y las implicaciones de estas últimas. En ese sentido se

puede recordar una de las máximas de Parménides “el ser es y el no ser no es” (citado en Gastélum-Escalante, 2015, p. 57), esta frase indica que la realidad que estudia una ciencia tiene cierta *sustancia*, y que esta debe ser bien definida para poder distinguir el objeto de estudio de lo que no es el objeto de estudio en cuestión (Gastélum-Escalante, 2015). En ese sentido se puede decir que una realidad única y objetiva y una realidad múltiple y subjetiva son dos objetos completamente distintos y por tanto no pueden ser estudiados como los mismo, ya que refieren a *sustancias* distintas (Sale et al., 2002).

Sin embargo, esto último no descarta la posibilidad de poder utilizar la metodología mixta, una segunda opción señalada por Creswell y Plano Clark (2018) es utilizar el paradigma que se adapte mejor al objeto de estudio y las teorías utilizadas en la investigación. Para seleccionar un paradigma que fundamente la presente investigación se considera pertinente dar un breve repaso a los fundamentos epistemológicos que sustentan las teorías utilizadas en este proyecto.

En el caso de las TI, Rodrigo et al. (1993a) proponen como sustento epistemológico un paradigma que denominan socioconstructivista. Este pretende analizar tanto los aspectos sociales como los cognitivos en la producción del conocimiento científico, esto lo considera partiendo de la premisa que existen conocimientos socialmente elaborados que le son enseñados al individuo, y a través de la acción las personas integran dichos conocimientos con sus experiencias, creando una síntesis entre ambas partes.

Por su lado, las RS parten del paradigma del construccionismo social, donde asumen que la realidad social es construida socialmente. En ese sentido se considera que la pertenencia a un determinado grupo social conferirá cierto tipo de visión sobre la realidad a los individuos, y a partir de las interacciones entre las personas y los cambios en los contextos sociohistóricos constituirán nuevas representaciones (Rocha, 2014).

Un punto a señalar es que el paradigma denominado por Rodrigo et al. (1993a) como socioconstructivista, a pesar de no referir directamente a Berger y Luckmann (1968/2001), guarda estrecha relación con la postura de la construcción social de la realidad. Esto se puede notar en cuanto se concibe que el conocimiento es relativo a un contexto sociohistórico concreto y al grupo social al que pertenece el individuo. Además, este último es un ente activo que aprehende el conocimiento de su grupo, lo reelabora y reinterpreta a partir de sus experiencias e interacciones con sus pares, lo que constituye una relación dialógica individuo-sociedad.

Por su parte la vinculación escolar, al enfocarse en el estudio de la experiencia de las y los estudiantes dentro de las instituciones educativas, así como en las relaciones que establecen con el profesorado y sus pares, se podría decir que este concepto puede ser abordado por un paradigma constructivista. Esto debido a que algunos autores (e. g. Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003) señalan que el constructivismo social es un paradigma en el cual se insertan investigaciones en torno a los procesos de socialización y a la experiencia que viven las personas.

Considerando los fundamentos epistemológicos de estas teorías, se podría decir que todas pueden ser abarcadas desde una visión o paradigma construccional (Munné, 1999). Por lo tanto, la presente investigación se cobija bajo el paradigma del construccionismo social (Jubés et al., 2000), también denominado como constructivismo social por otros autores (e. g. Álvarez-Gayou Jurgenson, 2003; Aparicio Gómez & Ostos Ortiz, 2018), pues los puntos esenciales de este están presentes en las teorías utilizadas.

De forma amplia se puede entender el construccionismo social como un paradigma que explica "la naturaleza de la realidad en la que los objetos emergen de nuestras capacidades sensoriales y perceptuales, nuestras potencialidades físicas, las maneras como nos explicamos el mundo, y el lenguaje en ámbitos específicos del hacer humano, mientras interactuamos" (Gutiérrez Escalante & Ito Sugiyama, 2018, p. 156).

4.2. Consideraciones éticas

La presente investigación se apega a los requisitos éticos de la *American Psychological Association* (2017) y la Sociedad Mexicana de Psicología (2010). Debido a esto se explicó a las y los potenciales participantes que toda la información recopilada será tratada de tal forma que conserve su anonimato. Además, se señala que su participación es voluntaria, y que podrá declinar continuar en cualquier momento sin ninguna consecuencia por ello. De igual modo, se les informó que la participación en cualquier fase del estudio no representaba ningún riesgo a nivel físico, psicológico ni laboral. También se hizo uso de consentimiento y asentimiento informado de forma escrita en cada una de las distintas fases de la investigación.

En el caso del estudio instrumental, al realizar el levantamiento de datos de forma virtual, se dejó la opción de señalar si deseaban participar en el estudio o no, después del texto del consentimiento informado. En el caso de las aplicaciones presenciales, se les entregó a las y los

participantes el consentimiento informado, para que pudieran leerlo y realizar preguntas al investigador (en caso de tener alguna duda), en el caso del profesorado se les pedía poner su nombre y firma en el consentimiento informado en caso de querer participar, mientras que los estudiantes solo señalaban un recuadro al final del texto del asentimiento informado en el que se indicaba si deseaban participar en el estudio.

A continuación, se presentan dos estudios que fueron desarrollados con el fin de cumplir los objetivos planteados en la presente investigación.

4.3. Estudio 1

4.3.1. Diseño

La primera fase de la presente investigación fue cuantitativa de corte transversal (Coolican, 2005) con un diseño instrumental (Ato et al., 2013). El objetivo de esta fase fue explorar y generar una estructura valida y confiable del Cuestionario de Teorías Implícitas sobre la Enseñanza del Profesorado (CTIP) propuesto por Marrero (1988).

La muestra consistió en docentes de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), se hizo uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia (Coolican, 2005). La muestra consistió en 142 docentes, este tamaño de muestra cumple con el criterio mínimo para la realización de análisis factoriales (AF) mencionado por distintos autores (e. g. Ferrando et al., 2022; Mavrou, 2015), que señalan que para la realización de análisis factorial se recomienda tener muestras de por lo menos 100 participantes. El 45.8% de la muestra fueron hombres, mientras el 54.2% eran mujeres. La media de edad de las y los participantes se encontró en 44.6 años, con una desviación estándar de 10.7 años, con una edad mínima de 25 y una máxima de 75. Respecto al máximo grado de estudios, el 16.9% era licenciatura, 43% maestría, 4.2% especialidad y 35.9% doctorado. En cuanto al nombramiento el 64.5% era profesor de asignatura, 18.4% profesor de tiempo completo, 10.6% profesor investigador, 2.8% técnico académico, profesor hora-clase y profesor medio tiempo 1.4% cada uno, y 0.7% profesor invitado.

La media de años de experiencia docente en educación superior fue de 14.4 años, con una desviación estándar de 10.2 años, con un mínimo de 0 y un máximo de 45 años. 48.6% de la muestra señaló que ha impartido clases en otro nivel educativo, para este grupo se encontró que la media de experiencia en ese otro nivel fue de 6.4 años, con una desviación estándar de 7.8 años, un

mínimo de 0.5 y un máximo de 38 años. El 95.1% de la muestra señala que ha tomado algún curso de formación docente. Los porcentajes de qué carrera estudiaron las y los docentes, la entidad académica a la que pertenecen y en qué carrera imparten clases se presentan en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Carrera estudiada por docentes, entidad académica a la que pertenecen y carrera en la que imparten clases

¿Qué carrera estudió?	Porcentaje
Derecho	7.9
Administración	2.9
Agronomía	1.4
Antropología	0.7
Arqueología	0.7
Arquitectura	2.9
Artes	2.1
Bioquímica	2.9
Ciencias de la comunicación	11.4
Odontología	5
Negocios internacionales	0.7
Contaduría pública	5
Criminología	0.7
Diseño editorial y tipográfico	0.7
Diseño gráfico	2.1
Diseño industrial	0.7
Economía	4.3
Estomatología	5.7
Física	0.7
Políticas públicas	0.7
Filosofía	0.7
Ingeniería civil	2.1
Ingeniería electrónica	1.4
Ingeniería en alimentos	3.6
Ingeniería en sistemas computacionales	2.9
Ingeniería en electricidad	0.7
Ingeniería mecánica eléctrica	1.4
Ingeniería mecatrónica	0.7
Química	2.1
Ingeniería industrial	1.4
Educación	1.4
Enfermería	6.4
Mercadotecnia	0.7
Historia	0.7
Nutrición	0.7
Matemáticas	1.4
Medicina	2.1

Psicología	4.3
Química farmacobiología	5.7
Entidad académica a la que está adscrito/a	**Porcentaje**
Coordinación Académica en Arte	6.3
Coordinación Académica Región Altiplano	7.7
Coordinación Académica Región Altiplano Oeste	2.1
Facultad de Ciencias de la Comunicación	7
Facultad de Ciencias Químicas	7.7
Facultad de Contaduría y Administración	1.4
Facultad de Derecho "Abogado Ponciano Arriaga Lejia"	7
Facultad de Economía	7
Facultad de Enfermería y Nutrición	6.3
Facultad de Estomatología	11.3
Facultad de Estudios Profesionales Zona Huasteca	22.5
Facultad de Ingeniería	0.7
Facultad de Medicina	1.4
Facultad de Psicología	2.1
Facultad del Hábitat	4.9
Unidad Académica Multidisciplinaria Zona Media	4.2
Carrera en la que imparte clases	**Porcentaje**
Administración	8.1
Arquitectura	2.9
Arte contemporáneo	5.9
Bioquímica	2.9
Ciencias de la Comunicación	6.6
Comercio y Negocios Internacionales	2.2
Contaduría Pública	4.4
Criminología	5.1
Derecho	5.1
Diseño gráfico	2.2
Diseño Industrial	0.7
Economía	5.9
Ingeniería en Energías Renovables	2.2
Enfermería	8.1
Estomatología	11
Gestión y Políticas Públicas	2.2
Ingeniería Agroindustrial	1.5
Ingeniería Ambiental	0.7
Ingeniería Civil	0.7
Ingeniería de Bioprocesos	0.7
Ingeniería de Minerales	1.5
Ingeniería en Alimentos	3.7
Ingeniería en Sistemas Computacionales	0.7
Ingeniería Mecatrónica	0.7
Ingeniería Química	1.5

Mercadotecnia	2.2
Nutrición	1.5
Turismo Sustentable	1.5
Medicina	2.2
Psicología	2.2
Químico Farmacobiología	2.2
Gastronomía	0.7

4.3.2. Contexto de investigación

Como se mencionó anteriormente, el trabajo de campo de este estudio se realizó en la UASLP. Según cifras reportadas por la SEP (2020) sobre el ciclo escolar 2019-2020, el estado de San Luis Potosí contaba con una cobertura del 26.4% en nivel superior, dicha cifra se encuentra por debajo del promedio de cobertura a nivel nacional (31%). En cuanto al abandono escolar, en este estado presentaba una cifra del 10.3%, la cual es más alta que el promedio nacional (7.4%). Este estado registró con una matrícula de 79 563, de los cuales 38 243 eran hombres y 41 320 mujeres.

En el ciclo escolar 2020-2021, la UASLP contaba con una matrícula de 30 394 estudiantes a nivel licenciatura, donde 16 280 eran mujeres y 14 114 hombres (UASLP, 2020).

La UASLP (2017) posee un modelo educativo de desarrollo integral basado en competencias, donde concibe que los métodos de enseñanza y evaluación empleados por la planta docente deben ser de carácter activo, se considera al estudiantado como las y los protagonistas de su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias. Este modelo educativo considera necesaria la formación de un profesorado reflexivo y activo, por lo que es vital que cualquier docente posea y/o desarrolle ciertas competencias, como son competencia: (1) para la reflexión, interpretación y transformación del trabajo docente, (2) para la planeación y diseño del trabajo docente, (3) para conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, (4) para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, (5) para incorporar y utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC’s) en sus actividades como docente, y (6) para el trabajo colegiado.

Dentro de la UASLP se ha realizado estudios en los cuales se indagan las TI del profesorado. En dichos estudios se ha encontrado que las y los docentes de algunas entidades académicas muestran una inclinación hacia la Teoría Constructivista sobre la enseñanza, mientras que la Teoría

Crítica es la que tiene menor presencia dentro del pensamiento del profesorado (Bausela-Herreras, 2008; Martínez Licona, 2014).

4.3.3. Instrumentos

En el presente estudio se utilizó el Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza, la versión en particular que se usó también puede ser denominada como Cuestionario para el estudio de la Función Atribucional de las Teorías Implícitas de los Profesores, el cual fue propuesto por Marrero (1988).

Este cuestionario es una herramienta de autoinforme que consta de 162 ítems, los cuales están en formato de respuesta de escala tipo Likert a ocho puntos, que va de *No estoy de acuerdo* (0) hasta *Estoy totalmente de acuerdo* (7). Dicho cuestionario se compone por cinco dimensiones, las cuales corresponden a cada una de las teorías pedagógicas identificadas por Marrero (1988) a través de un estudio historiográfico, las cuales son: Teoría Tradicional, Teoría Técnica, Teoría Activa, Teoría Constructivista y Teoría Crítica. Cada teoría cuenta con un aproximado de 32 a 33 ítems (Jiménez Llanos, 2002).

4.3.4. Procedimiento

Se realizó el acercamiento a la institución educativa en cuestión (i. e. UASLP) a través de la Dirección de Innovación Educativa. Se realizó el acercamiento formal usando una Carta de Presentación, en la cual se explicaba de -forma general- la propuesta del estudio, los requerimientos del investigador a la institución y los compromisos de este hacia la misma.

Previo a enviar el instrumento a las instituciones educativas, fue necesario realizar la adaptación cultural del mismo. Para ello se buscó la colaboración de una docente del programa de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Occidente (UAdeO) para llevar a cabo la revisión y adaptación de los ítems. Se recurrió a esta docente en particular debido a que cuenta con una formación base, pertenece a un programa y tiene experiencia profesional que le confiere un conocimiento profundo acerca del manejo adecuado de la lengua española y reglas de la misma. Asimismo, dicha profesora cuenta con cierta familiaridad con las diferencias lingüísticas entre México y España. Debido a lo anterior se consideró que, dado su conocimiento técnico sobre el lenguaje y experiencia con las diferencias lingüísticas entre los países antes mencionados, esta

profesora podría colaborar en la adaptación de los ítems en este rubro, de manera efectiva a la población mexicana.

Con la colaboración de la docente antes mencionada se realizó la revisión y adaptación de los ítems. Y con la finalidad de que la adaptación respetara la idea original y la redacción de cada uno de los ítems fuera clara, se optó por realizar un jueceo de expertos.

Para realizar el jueceo de expertos se retomó el formato propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008). A diferencia de la propuesta de las autoras antes mencionadas, el formato de jueceo que se usó en la presente investigación se enfocó en evaluar solo la equivalencia semántica y la claridad de los ítems, esto debido a que todos los elementos que propone el formato original fueron pensados para evaluar instrumentos que apenas se encuentran en proceso de construcción. Sin embargo, en el presente estudio se optó por solo evaluar los elementos mencionados anteriormente ya que, el instrumento que se evaluó, no se estaba proponiendo, sino que se estaba adaptando culturalmente y las dimensiones consideradas son vitales en el proceso de adaptación cultural de instrumentos psicológicos (Borsa et al., 2012).

Siguiendo la recomendación de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes sugieren que cada investigación debe establecer criterios de selección de jueces dependiendo de sus necesidades y objetivos, para la selección de las personas que fungirían como jueces se establecieron los siguientes criterios:

- Tener experiencia en investigación. Esta puede ser denotada a través de participaciones en congresos, publicaciones (ya sean capítulos de libro, libros, artículos en revistas indexadas, etc.), participación en proyectos de investigación, entre otros aspectos.
- Experiencia con temas educativos. En este punto se consideró que la persona tuviera experiencia profesional y/o de investigación en temas educativos.
- Familiaridad con las diferencias lingüísticas entre España y México. Esta familiaridad podría provenir por haber residido durante cierto tiempo en ambos países, sin importar cuál sea la nacionalidad del investigador o investigadora.

Si bien no existe un consenso sobre la cantidad optima de jueces requeridos en el proceso de jueceo de instrumentos y este varía dependiendo de cada autor, existe cierto acuerdo en que se debe contar con tres jueces como mínimo (Bernal García et al., 2020; Escobar-Pérez & Cuervo-

Martínez, 2008). Debido a lo anterior se envió el formato de jueceo a cuatro personas que cumplían los criterios antes señalados, se optó por esa cantidad de personas con el fin de tener el número mínimo de jueces requeridos y tener una opción de respaldo en caso de que una persona no respondiera o hubiera datos perdidos en sus respuestas.

Se recibieron las respuestas de las cuatro personas seleccionadas para desempeñarse como jueces expertos, dado que ninguno de los formatos presentó datos perdidos, se optó por utilizar todos para el análisis de concordancia. Para analizar los datos, estos fueron vaciados en el programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versión 25. Se analizaron las modas, medias, desviaciones estándar, porcentaje de concordancia (Manterola et al., 2018) y el coeficiente de validez *V* de Aiken (Aiken, 1980) con la finalidad de verificar la equivalencia semántica y la claridad de los ítems.

Una vez realizado el jueceo de expertos, después de hacer los ajustes necesarios al cuestionario (estos serán descritos más adelante, en el apartado de resultados), se procedió a preparar el instrumento para su aplicación. Para ello primero se construyó un formulario a través de la herramienta *Google Forms*, este formulario constó del consentimiento informado, un cuestionario de datos sociodemográficos y el Cuestionario para el estudio de la Función Atribucional de las Teorías Implícitas de los Profesores. Una vez que se terminó la construcción y revisión se procedió a enviar el formulario a las autoridades educativas correspondientes para iniciar su aplicación.

Cuando se recopiló una cantidad de respuestas que superara el criterio de muestra mínima propuesto por algunos autores (e. g. Ferrando et al., 2022; Mavrou, 2015), se procedió a vaciar los datos en el programa de análisis estadístico SPSS v. 25, para su posterior análisis.

4.3.5. Análisis de datos

Para corroborar que los ítems tuvieran niveles aceptables de concordancia se procedió a calcular los estadísticos descriptivos de moda, media y desviación estándar, además se calculó el porcentaje de concordancia de cada ítem (Manterola et al., 2018). Asimismo, se calculó el coeficiente de validez *V* de Aiken para cada uno de los ítems y para cada dimensión evaluada de forma similar a lo realizado por Martin-Romera y Molina Ruiz (2017). El cálculo de la *V* de Aiken se realizó usando la formula y el método para realizar la estimación a través del programa *Excel* presentado por Penfield y Giacobbi (2004), sumado al coeficiente *V*, se realizó el cálculo de los intervalos de

confianza para dicho coeficiente, con la finalidad de poder descartar o mantener la hipótesis nula, tal y como lo señalan dichos autores.

Para realizar el análisis para la validación del Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (CTIP) primero, siguiendo la propuesta de Correa y Camacho (1993), se realizó el análisis descriptivo de los ítems enfocándose en los estadísticos de asimetría y curtosis. Dichos autores proponen eliminar los ítems que tengan valores superiores a ±2, esto debido a que esto es un indicativo de que los ítems tienen un comportamiento extremo, lo que conlleva a violaciones al supuesto de normalidad multivariada. En la presente investigación se optó por eliminar los ítems que tuvieran una asimetría mayor a ±1, esto siguiendo lo señalado por distintos autores (e. g. Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret et al., 2017; Lloret-Segura et al., 2014) que señalan que a partir de dicho rango se puede considerar que los ítems tienen un comportamiento extremo, lo que puede afectar la consistencia de los análisis factoriales. Además, se debe señalar que Marrero (1988, 1993) uso el punto de corte de valores de asimetría de ±1.

Si bien algunos autores (e. g. Lloret-Segura et al., 2014) indican que si los ítems tienen una asimetría y curtosis menor a ±2 deben considerarse como una señal de normalidad multivariada, se debe tener en cuenta que este es solo un método descriptivo y que debe ser complementado con otros métodos (Korkmaz et al., 2014). Comprobar si los datos se asemejan o no a una distribución normal multivariada es de suma importancia, esto debido a que si se tiene una distribución normal pueden ser utilizados métodos de análisis más robustos, en cambio de no tenerse una distribución normal se puede elegir el mejor método dependiendo de las características de los datos (Korkmaz et al., 2014; Porras Cerron, 2016; von Eye & Bogat, 2004; Yáñez Canal et al., 1999).

Existen distintos métodos y pruebas para corroborar el supuesto de normalidad multivariada (Porras Cerron, 2016; von Eye & Bogat, 2004; Yáñez Canal et al., 1999). Dado que en la presente investigación se eliminaron todos los ítems con una asimetría de ±1, se podría tener la falsa idea de que los datos cumplen con el criterio de normalidad multivariada. Con la finalidad de corroborar si los datos cumplían o no dicho criterio, en la presente investigación se utilizó la prueba de Royston para comprobar dicho supuesto. Se seleccionó dicha prueba ya que se ha encontrado que no se ve afectada por el tamaño de la muestra, siendo útil tanto con muestras grandes como chicas, y tiene mejores resultados que otras pruebas cuando se manejan un conjunto grande de variables (Porras Cerron, 2016; von Eye & Bogat, 2004).

Para realizar la prueba de Royston se utilizó el programa estadístico R versión 4.1.1 con su auxiliar gráfico RStudio versión 1.4.1. En particular se empleó el paquete *MVN* (Korkmaz et al., 2014).

Una vez realizada la prueba de normalidad multivariada de Royston, se realizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), para ello se empleó el paquete *psych* (Revelle, 2021) en el programa R. Para la realización del AFE del CTIP distintos autores (e. g. Jiménez Llanos, 2009; Marrero, 1988, 1993; Molpeceres et al., 2004; Ros Garrido et al., 2017) recomiendan el uso del *pack* conocido como *Little Jiffy*, el cual consiste en el uso combinado de Análisis de Componentes Principales (ACP) como método de extracción, el uso del criterio de Kaiser de autovalores mayores a uno y el uso de rotación Varimax (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

Dicha recomendación se sustenta en la idea de que el método de extracción ACP maximiza la cantidad de varianza explicada por cada factor y en la escala total, además de obtener pesos factoriales mayores (Correa & Camacho, 1993; Jiménez Llanos, 2005; Ros Garrido et al., 2017). Sin embargo, distintos autores han desaconsejado el uso del *pack Little Jiffy* (e. g. Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014), debido a que el ACP no es un método de análisis factorial, además de contar con el problema de no distinguir entre la varianza explicada y la varianza de error. Asimismo, se ha desaconsejado el uso del criterio de Kaiser, ya que no existe ninguna evidencia empírica que lo respalde. Por último, no se recomienda el uso de rotaciones ortogonales, como es la rotación Varimax, dentro de las ciencias sociales. Esto debido a que los constructos en ciencias como la psicología suelen estar compuestos por factores relacionados entre sí, por lo cual no tiene sentido exigir la independencia de los factores, a menos que se tenga una base teórica o empírica para realizar tal exigencia.

Debido a lo anterior, en la presente investigación se optó por un procedimiento no lineal para la realización del AFE (Ferrando et al., 2022; Lloret et al., 2017), el cual será descrito en lo sucesivo.

En lo que respecta a la selección del método de extracción, ya que los resultados de la prueba de normalidad multivariada de Royston indicaban que los datos no tenían una distribución normal multivariada ($H = 2298.246$, $p < 0.001$), se descartó la posibilidad de utilizar el método de Máxima Verosimilitud (MV) -el método más robusto y recomendable para realizar un AFE-, dado que este requiere que los datos tengan una distribución que se asemeje a la normalidad multivariada (Morata-Ramírez et al., 2015).

Asimismo, se descartó el uso de una matriz de Pearson, ya que este tipo de matriz se utiliza para variables continuas, si bien se acepta el uso de matrices de Pearson cuando los datos ordinales tienen más de cinco opciones de respuesta, como es el caso del presente estudio donde se cuenta con ocho opciones de respuesta en escala tipo Likert, se debe contar con una distribución normal multivariada para hacer uso de dicho tipo de matriz. Dado que los datos del cuestionario son de tipo ordinal, sumado a la falta de normalidad multivariada en los mismos, se consideró pertinente el uso de otro tipo de matriz. En caso de violar el supuesto de normalidad multivariada y tener datos de tipo ordinal se recomienda el uso de una matriz policórica, por lo cual se optó por usar dicho tipo de matriz para realizar el AFE en la presente investigación. Por su parte dado que no se recomienda el uso del método de extracción de MV dado que los datos no son de nivel intervalar o de razón, sumado a la falta de normalidad multivariada, se optó por usar el método de Mínimos Cuadrados No Ponderados (*Unweighted Least Squares* [ULS]), que es el método más apto en datos de tipo ordinal con o sin distribución normal multivariada (Ferrando et al., 2022; Freiberg Hoffmann et al., 2013; Ledesma et al., 2019; Lloret-Segura et al., 2014).

Dado que el paquete *psych* requiere que se le indique un número de factores *a priori* para realizar el AFE, se utilizó el análisis paralelo para definir el número de factores a extraer, dicho método es el más recomendable para realizar dicha tarea (Lloret-Segura et al., 2014).

Los criterios que se establecieron para determinar el número de factores a conservar a partir del AFE fueron: el análisis paralelo, que los factores fueran interpretables teóricamente, que se conformen por lo menos de tres ítems con pesos factoriales de 0.30 o superiores, que los ítems no carguen en más de un factor y el principio de parsimonia, es decir que el número de factores sea menor que el número de variables (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Freiberg Hoffmann et al., 2013; Lloret-Segura et al., 2014).

En cuanto al método de rotación, siguiendo la recomendación de distintos autores (e. g. Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014), se optó por aplicar primero una rotación oblicua, particularmente se utilizó la rotación *oblimin*, la cual da soluciones con factores relacionados. Después al encontrar correlaciones bajas entre los factores (menores a 0.3), se optó por el uso de la rotación *Varimax*, la cual es de tipo ortogonal, y por ende da soluciones con factores independientes. Se suele recomendar el uso de rotaciones oblicuas como primera opción dado que,

en ciencias sociales, los factores son parte de un solo constructo por lo cual suelen estar relacionados en cierta medida (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014).

En síntesis, los parámetros utilizados para la realización del AFE fueron: el uso del método de extracción ULS, utilizando una matriz policórica, con una rotación inicial oblicua y posteriormente ortogonal, un número de factores determinados *a priori* a través del análisis paralelo, y solo se conservaron los factores que mostraron ser interpretables teóricamente, con por lo menos tres ítems de pesos factoriales de 0.30 o superiores y que no carguen en otro factor.

Una vez obtenida la estructura factorial, se procedió a explorar la confiabilidad de los factores que componen el instrumento. Si bien, para determinar la confiabilidad de un instrumento se suele emplear el coeficiente de consistencia interna *alpha* de Cronbach (Coolican, 2005; Oliden & Zumbo, 2008), se debe señalar que dicho estadístico no es el más recomendable. Esto debido a que el coeficiente *alpha* de Cronbach está diseñado para ser usado en datos de carácter continuo, utilizando de base una matriz de producto-momento o de covarianza de Pearson. Sin embargo, en ciencias sociales rara vez se hace uso de datos continuos, sino que se suele usar escalas tipo Likert, es decir de nivel ordinal y discretos (como en el caso del CTIP). Además, los criterios estadísticos para la aplicación del *alpha* de Cronbach son difíciles de cumplir de forma empírica. Debido a ello, en el caso de los instrumentos con las características antes mencionadas, es relevante el utilizar coeficientes de consistencia interna que sean apropiados para datos de nivel ordinal y matrices policóricas. Es aquí donde entra el coeficiente omega, el cual es una medida de consistencia interna que se calcula a partir de cargas factoriales, lo que lo vuelve un estadístico más estable, además de no verse afectado por la cantidad de ítems, a diferencia del coeficiente *alpha* de Cronbach (Flora, 2020; Oliden & Zumbo, 2008; Ravinder & Saraswathi, 2020; Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Para calcular el coeficiente omega se utilizó el paquete *psych* (Revelle, 2021).

Los resultados de los análisis descritos en este apartado se presentan de manera amplia y pormenorizada en el capítulo correspondiente a resultados y discusión del presente documento.

4.4. Estudio 2

4.4.1. Diseño

La presente investigación cuenta con un diseño mixto convergente de dos fases (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018), con un alcance correlacional (Coolican, 2005).

Los diseños mixtos convergentes se caracterizan por estar compuestos por dos fases, una cuantitativa y otra cualitativa, que se realizan de manera simultánea, sin que sea necesario que ningún tipo de método tenga predominio sobre el otro (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018). En el presente estudio la primera fase constó de un diseño cuantitativo no experimental de corte transversal y con alcance correlacional, mientras la segunda consta de un estudio cualitativo de alcance descriptivo (Coolican, 2005).

La muestra estuvo conformada por estudiantes y docentes de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH).

En el caso de la muestra de docentes, se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia (Coolican, 2005), a partir del cual se contó con la colaboración de ocho personas. Donde 25% son hombres y 75% mujeres, con una edad promedio de 49.2 años de edad (*DE* = 6.3, Min = 39, Max = 57). El total de estos y estas docentes tienen una formación de licenciatura en psicología. En cuanto al su máximo grado de estudios, el 75% cuenta con doctorado mientras que, en el caso de licenciatura y maestría, cada grado lo posee el 12.5% de la muestra, respectivamente. El 75% tiene el nombramiento de profesor investigador, mientras el 12.5% cuenta con el nombramiento de profesor de tiempo completo y profesor de medio tiempo, respectivamente. Cuentan con una media de 20.7 años de experiencia docente en nivel superior (*DE* = 4.9, Min = 14, Max = 28). Sobre los grados en los que han impartido clases, la totalidad de la muestra ha impartido clases a nivel licenciatura, 87.5% en maestría y el 25% en doctorado. El 50% de la muestra reporta haber impartido clases en un nivel educativo distinto al superior. Además, la totalidad de la muestra reporta haber tomado algún curso de formación docente.

Sobre la muestra de estudiantes, se hizo uso del muestreo no probabilístico por oportunidad (Coolican, 2005). Se contó con la participación de 220 estudiantes de nivel licenciatura de la Facultad de Psicología de la UMSNH. De los cuales el 25.5% son hombres, el 72.7% mujeres y el 1.9% prefirió no decirlo. Tienen una media de 20.06 años de edad (*DE* = 3.6, Min = 17, Max = 65). El 62.3% pertenece al turno matutino, mientras el 37.7% al vespertino. El 70.5% cursaba el segundo semestre, el 22.3% el sexto semestre y el 7.3% el cuarto semestre. En cuestión del promedio reportado, la media es de 8.3 (*DE* = 0.8, Min = 6, Max = 10).

El 28.4% de la muestra reportó que trabajaba en el momento de la recolección de los datos. El 73.5% de la muestra reportó que la vivienda en la que habita es propia, mientras que el 18.7% es

rentada y 7.8% señala que es prestada. Respecto a los servicios con los que cuentan en sus viviendas el total de la muestra reporta contar con electricidad, el 99.5% cuenta con agua potable, 97.3% con internet, el 72.1% con teléfono y 66.8% con televisión de paga. A partir de los datos anteriores, se calculó el índice alternativo simple para medir el nivel socioeconómico descrito por Díaz-Acosta et al. (2015), a partir de cortar la distribución de los datos del índice en tres grupos iguales, se determinaron tres clases sociales donde el 24.2% es clase baja, el 30.7% clase media y el 45.1% clase alta.

En cuanto al máximo nivel de estudios de la madre, el 34.1% de la muestra reportó que cuenta con estudios de educación superior (e. g. licenciatura, maestría, doctorado, especialidad), 5.9% con carrera técnica, 23.6% nivel de educación media superior, 24.5% secundaria, 11.4% primaria y el 0.5% preescolar. Respecto a la máxima escolaridad del padre, se reportó que el 33% cuenta con educación superior, 2% con carrera técnica, 28.6% nivel medio superior, 23.2% secundaria y 13.3% primaria. A partir de los datos anteriores se pudo determinar que el 52.2% de la muestra son estudiantes de primera generación.

4.4.2. Contexto de investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la ciudad de Morelia, Michoacán. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021), el estado de Michoacán de Ocampo contaba con una población de 4 748 846 en el año 2020, de esta el 51.4% eran mujeres y el 48.6% hombres. El 3.45% de la población habla alguna lengua indígena, de la cual el 5.73% no habla español. En ese tenor se puede señalar que la población indígena alcanza la cifra de 230 063 personas en el estado. Por su parte la población con algún tipo de discapacidad alcanza la cifra de 258 107 personas. En cuanto a los indicadores de marginación y de rezago social este estado se encuentra en niveles altos en ambos. En ese sentido se puede decir que el 7.6% de la población se encuentra en pobreza extrema, 36.9% en pobreza moderada, 5.3% es vulnerable por ingresos, 33.9% es vulnerable por carencia social y 16.3% no es vulnerable ni pobre, siendo la cifra de personas en condición de pobreza 2 133 721 (Secretaría de Bienestar, 2022a).

El estado de Michoacán de Ocampo para el ciclo escolar 2019-2020 contaba con una matrícula de 113 379 estudiantes en educación superior, de dicha cifra 58 129 eran mujeres y 55 250 hombres, con la cifra total este estado tenía una cobertura del 22.9%, la cual está por debajo de la media nacional (31%), siendo el cuarto estado con menor cobertura a nivel nacional (Castellanos-Ramírez

& Carrasco, 2022; SEP, 2020). Sumado a lo anterior, la cifra de abandono escolar en este estado es de 11.2% estando por encima de la media nacional (7.4%) para ese mismo ciclo escolar (SEP, 2020). También se puede destacar que este estado alcanza la cifra de 1 410 325 de personas en condición de rezago educativo (Secretaría de Bienestar, 2022a), donde el 7.6% de la población mayor a 15 años no posee ningún nivel de escolaridad, el 56.6% cuenta con educación básica, el 19.2% el nivel medio superior y el 16.4% con educación superior (INEGI, 2021).

En cuanto a la ciudad de Morelia se refiere, la población alcanza la cifra de 849 053 personas, donde el 48% son hombres y el 52% mujeres para el año 2020. El 0.68% de la población habla alguna lengua indígena, de la cual el 0.47% no habla español (INEGI, 2021). En ese tenor se puede señalar que la población indígena alcanza la cifra de 11 580 personas. Mientras que la población con algún tipo de discapacidad es de 41 447 personas. En cuanto a los indicadores de marginación y de rezago social, ambos se encuentran en niveles muy bajos. En ese sentido se puede agregar que el 3.4% de la población se encuentra en pobreza extrema, el 23.8% en pobreza moderada, 7.4% es vulnerable por ingresos, el 33.5% es vulnerable por carencia social y el 31.8% no se encuentra en condición de vulnerabilidad ni de pobreza, siendo la cifra de 228 710 personas en condición de pobreza (Secretaría de Bienestar, 2022b).

En materia educativa se puede señalar que la ciudad de Morelia cuenta con la cifra de 117 848 personas en condición de rezago educativo, lo que representa al 14% de su población (Secretaría de Bienestar, 2022b). En este municipio el 3.3% de la población mayor de 15 años no cuenta con ningún nivel de escolaridad, el 40.3% cuenta con educación básica, el 22.2% con el nivel medio superior y el 33.8% con educación superior (INEGI, 2021).

De manera específica, el trabajo de campo se realizó en la UMSNH, la cual es una institución pública estatal de enseñanza media superior y superior, siendo de las más antiguas del conteniente americano. El devenir histórico de la UMSNH se remonta al año 1540, cuando el obispo Vasco de Quiroga funda el Colegio de San Nicolás Obispo en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán. Y en 1580, debido al traslado del obispado, este colegio es trasladado a la ciudad de Valladolid (hoy Morelia). Debido a los movimientos de independencia, el Colegio de San Nicolás Obispo fue clausurado por el gobierno virreinal, pero reanuda su funcionamiento durante los años 1820. El 21 de octubre de 1845, tras una serie de negociaciones entre la Iglesia y el Estado, el colegio es cedido y pasa a manos de este último, para ser reinaugurado el 17 de enero de 1847 bajo el nombre Primitivo y

Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo. Finalmente, posterior a la revolución mexicana, el Congreso aprueba la creación de la UMSNH el día 5 de octubre de 1917, y el 15 de ese mismo mes y año se le concede la autonomía, convirtiéndose en la primera universidad autónoma del continente americano (UMSNH, 2010).

La UMSNH ha sido de las más afectadas a nivel nacional en cuestiones de presupuesto, estando entre las universidades que llegaron a estar en crisis económica debido a la falta de presupuesto para realizar los pagos de nómina y para operar (Aguirre Quezada, 2019; Castellanos-Ramírez & Carrasco, 2022). Entre los efectos que llegó a tener dicha crisis fue llevar a paros de actividades administrativas y académicas (Redacción/La Voz de Michoacán, 2019), e incluso se señaló como una barrera para la acreditación de los programas ofertados en esta institución (Bustos, 2019).

Según el *Plan de Desarrollo Integral del Estado de Michoacán 2021-2027*, presentado por el gobernador Ramírez Bedolla, se buscará que la UMSNH tenga el reconocimiento de carácter nacional (Redacción Alcaldes de México, 2022). Esto debido al acercamiento del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana (SPUM) durante la candidatura de Ramírez Bedolla, en el cual se le entregó una carta con más de 200 firmas de docentes de esta institución, en la cual se pedía volver nacional a la UMSNH, con el fin de lograr mayor financiamiento y resolver la crisis en la que se encuentra la institución (Bustos, 2021).

En el contexto de la pandemia de COVID-19, esta institución suspendió labores administrativas y académicas de manera presencial el día 24 de marzo de 2020, y después de casi dos años de actividades a distancia de manera virtual, se reanudaron todas las actividades presenciales el día 8 de febrero de 2022 (Mendoza, 2022; Vásquez, 2022). Durante el periodo de confinamiento debido a la pandemia de COVID-19, se encontró que en la UMSNH se hizo uso de herramientas como una plataforma virtual propia de la institución, así como herramientas de la empresa *Google* como fueron *Gmail*, *Classroom* y *Drive* (Castro Coria & Gómez Monge, 2022).

En línea con lo anterior, se encontró que 42.2% de la juventud moreliana consideraba que el uso de la EaD durante el periodo de confinamiento disminuyó considerablemente su nivel de aprendizaje y el 61.5% pensaba que sus estudios se verían afectados debido a dicha medida (Valenzo-Jiménez et al., 2021). De forma similar, un estudio realizado en la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas (FCCA) de la UMSNH encontró que el 66.5% del estudiantado consideraba que la calidad de la EaD era *muy baja* o *baja* (González Samaniego et al., 2022;

Valenzo-Jiménez et al., 2022). De forma similar otro estudio realizado con estudiantes de las licenciaturas de Medicina Veterinaria y Zootecnia, Biotecnología, Ingeniería Mecánica y la FCCA de la UMSNH encontró que el 56.2% de las y los participantes consideraban que el uso de la EaD durante la pandemia era *muy poco* o *poco* conveniente, sumado a ello el 53.9% consideró *muy poco* o *poco* conveniente el aprendizaje obtenido durante el uso de la EaD en el periodo de cuarentena (Bautista-Hernández et al., 2021).

En cuanto a su objetivo, la UMSNH busca formar personas sin prejuicios y con apertura a la diversidad, reflejándose en una actitud de respeto hacia las personas de cualquier condición social, religión, etnia, orientación sexual, identidad de género, o cualquier otra minoría (UMSNH, 2021). Sin embargo, es de resaltar que, a pesar de tener como objetivo la formación de profesionales que posean una postura de respeto a la diversidad, el Modelo Educativo actual (i. e. UMSNH, 2021) de esta institución no se ha planteado abiertamente inclusivo, como sí lo declaraba el Modelo Educativo anterior (c. f. UMSNH, 2010).

En ese sentido, se puede decir que algunos estudios indagan que las y los docentes, por lo menos en la Facultad de Psicología, muestran una visión muy limitada acerca de la inclusión educativa (Vargas-Garduño et al., 2013) e incluso han externalizado la idea de que las y los estudiantes son quienes se deben adaptar al modelo de enseñanza y no al revés (Vargas-Garduño et al., 2017). Sin embargo, estos estudios no profundizan ni tienen como foco central el pensamiento del profesorado en torno al tema.

Por otro lado, se ha encontrado que las y los docentes de la Facultad de Derecho de esta institución, muestran una tendencia por la teoría constructiva en temas como el rol del estudiantado, pero muestran una inclinación por la teoría dependiente en tópicos como la evaluación y el rol docente (Jiménez-Ríos, 2019). En esta misma facultad se realizó un estudio en el que se exploró las TI del profesorado utilizando el cuestionario propuesto por Marrero (1988, 1993), y se encontró que la teoría interpretativa era la que tenía mayor presencia entre las y los docentes participantes (Jiménez-Ríos, 2016).

En esa misma línea, se realizó un estudio sobre formación reflexiva en docentes de la Facultad de Psicología en el que se encontró que las y los docentes se preocupaban por la manera de asegurarse que el estudiantado aprendiera los contenidos de la materia (Fernández-Heredia & Jiménez-Ríos, 2015). Lo anterior podría ser indicativo de la presencia de ideas tradicionales en

torno a la enseñanza en el profesorado de dicha facultad, además vale la pena señalar que dicho estudio no parte del análisis de las TI sobre la enseñanza del profesorado, elemento que Pozo et al. (2010) consideran clave para trabajar el tema de la práctica docente reflexiva.

En esta institución también se han diseñado modelos con la finalidad de identificar a las y los estudiantes en peligro de deserción escolar, y de esta manera plantear acciones de intervención. Sin embargo, se debe señalar que dicho modelo se utiliza con las y los aspirantes de ingresar al nivel licenciatura en la UMSNH, por lo cual no explora el rol que el profesorado juega en tal fenómeno (González-Betanzos et al., 2016). También se debe mencionar que se han realizado propuestas para explorar el rol del profesorado en la deserción escolar, sin embargo, estas aún son poco claras (e. g. Olmos-Ríos et al., 2021).

4.4.3. Fase 1. Fase cuantitativa

La primera fase del estudio 2, constó de un método cuantitativo de corte transversal con un diseño no experimental y alcance correlacional (Coolican, 2005).

Se usó un muestreo no probabilístico por conveniencia y por oportunidad (Coolican, 2005), donde participaron docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología de la UMSNH. Las características de las y los participantes que conformaron las distintas muestras ya fueron descritas en la sección de Diseño del Estudio 2.

4.4.3.1. Instrumentos

Para la recolección de información se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario de Teorías Implícitas del Profesorado sobre la Enseñanza (CTIP) adaptado a población mexicana de docentes universitarios. Este instrumento consta de 36 ítems, en escala tipo Likert de ocho puntos (0 = No estoy de acuerdo a 7 = Estoy bastante de acuerdo). Se compone de cuatro factores que explican el 43% de la varianza, los cuales son: Teoría Tecnicista ($\tilde{\omega}$ = 0.89), Teoría Emancipatoria ($\tilde{\omega}$ = 0.85), Teoría Dependiente ($\tilde{\omega}$ = 0.84) y Teoría Posmoderna ($\tilde{\omega}$ = 0.8). Se debe señalar que esta versión del instrumento se deriva del estudio 1 de la presente investigación, los resultados del mismo serán presentados de manera pormenorizada en posteriores apartados.

- La *Utretch Work Engagement Scale* versión para estudiantes (UWES-S). Su adaptación a población de estudiantes universitarios mexicanos muestra un nivel de consistencia interna general aceptable (α = 0.889). Consta de 15 ítems en escala tipo Likert a ocho puntos (0 = Nunca a 7 = Siempre), evalúa el compromiso escolar a través de un modelo que consta de tres factores: vigor (α = 0.834), dedicación (α = 0.78) y absorción (α = 0.751) (de la Cruz Pérez et al., 2017).
- Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ). Esta escala busca evaluar la práctica docente desde la mirada del estudiantado a través del concepto de clima motivacional de clase establecido por las y los docentes (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2008; Fernández-Heredia, 2009). Esta escala explora el clima motivacional de clase hacia el aprendizaje (α = 0.94) en estudiantes de bachillerato (Fernández-Heredia, 2011). Y con un nivel de consistencia interna aceptable en su adaptación en estudiantes universitarios (α = 0.92) para determinar en qué medida el profesorado crea un clima motivacional de clase orientado hacia el aprendizaje (Fernández-Heredia & Jiménez-Ríos, 2013). Consta de 32 reactivos, con una escala de tipo Likert de seis puntos que va de "totalmente en desacuerdo" a "totalmente de acuerdo".

4.4.3.2. Procedimiento

Como primer paso de la fase cuantitativa del estudio 2, se realizó el acercamiento a las y los docentes. El investigador se acercó a distintos docentes de manera individual, con el fin de invitarles a participar en el estudio, se les explicaba el objetivo del estudio y en qué consistiría su participación en caso de aceptar. En caso de que la o el docente aceptara participar, se agendaba una cita para hacerle entrega del CTIP, y lo pudiera contestar en ese momento o le diera una fecha al investigador para que pudiera pasar a recogerlo. El formato que se les entregaba a las y los docentes era un documento que incluía el consentimiento informado, un cuestionario de datos sociodemográficos y el CTIP.

Posteriormente, se agendaron citas con las y los docentes para la aplicación de los cuestionarios UWES-S y CMCQ a, por lo menos, uno de los grupos de licenciatura a los que les estuvieran impartiendo clases. En el caso de cinco de los y las docentes, las aplicaciones pudieron ser realizadas en el aula de cada grupo, durante el horario de clase del o la docente en cuestión y con el investigador presente. En el caso del resto de docentes participantes se tuvieron que usar otras

formas de acceder a sus grupos, debido a dificultades para concretar fechas de aplicación. En el caso de una docente, se accedió a uno de sus grupos gracias a la colaboración de un profesor ajeno al proyecto de investigación, quien cedió tiempo en su clase para la aplicación de dichos instrumentos. En el caso de las otras dos docentes participantes, se usó un formulario de *Google Forms* para realizar la aplicación de los instrumentos a sus estudiantes.

El formato utilizado durante el proceso de recolección de datos con el estudiantado se compuso, tanto en el formato físico como en el virtual, del asentimiento informado, un cuestionario que recopilaba datos sociodemográficos, el UWES-S y el CMCQ, en ese respectivo orden.

4.4.3.3. Análisis de datos

Una vez realizada la aplicación de los cuestionarios, tanto a docentes como estudiantes, se procedió a vaciar los mismos en el programa de análisis estadístico SPSS v. 25.

Para analizar la TI dominante en el pensamiento del profesorado, se procedió a calcular el nivel de tipicidad de cada una de las teorías que componen la adaptación realizada del CTIP. El nivel de tipicidad fue calculado siguiendo el procedimiento propuesto por Marrero (1988, 1993), donde la tipicidad es el resultado de la sumatoria de los ítems que componen cada TI, dividido por la cantidad de ítems de la misma. De esta forma se obtiene un valor que oscila entre 0 y 7, donde se considera que los niveles de tipicidad son:

- Tipicidad baja = puntuaciones menores a 2.99
- Tipicidad media = puntuaciones entre 3 y 4.9
- Tipicidad alta = puntuaciones mayores a 5

Una vez calculados las puntuaciones de tipicidad de cada una de las TI, se procedió a revisar si los datos poseían una distribución normal. Para ello, y considerando que las muestras de las y los docentes de cada universidad son pequeñas ($n < 50$), se realizó la prueba Shapiro-Wilk, la cual es la prueba adecuada para el análisis de normalidad en muestras pequeñas (Pedrosa et al., 2015; Romero-Saldaña, 2016). Para realizar la prueba de Shapiro-Wilk se usó el paquete *stats* versión 4.1.1 (R Core Team, 2021) a través del programa RStudio. Los resultados de la prueba de normalidad de cada una de las TI se presentan en la Tabla 4.2.

Como se puede observar en la Tabla 4.2, el comportamiento de tres de las cuatro TI se asemeja a una distribución normal, a excepción del caso de la Teoría Dependiente, en este caso se encontró un valor *p* menor a 0.05, lo que indica una diferencia estadísticamente significativa entre la distribución de los datos y una distribución normal (Coolican, 2005).

Tabla 4.2. Resultados de prueba de normalidad Shapiro-Wilk

Teoría implícita	***W***	***p***
Tecnicista	0.88	0.22
Emancipatoria	0.84	0.08
Dependiente	0.8	0.03
Posmoderna	0.89	0.28

Debido a lo anterior, se optó utilizar la prueba Friedman, la cual es el equivalente no paramétrico del ANOVA, ambas pruebas permiten comparar los datos provenientes de más de dos grupos o situaciones pareadas o relacionadas. Se tomó la decisión de utilizar la prueba Friedman debido a que uno de los requisitos de la prueba ANOVA es que los datos tengan una distribución normal, y al no tener normalidad una de las variables a contrastar, lleva a utilizar pruebas no paramétricas (Coolican, 2005). Sumado a lo anterior, también se consideró pertinente el utilizar una prueba no paramétrica debido al tamaño de la muestra, pues la muestra utiliza es pequeña ($n < 30$), este tipo de muestras suelen carecer de representatividad y existe la posibilidad de que posean ciertos sesgos, por lo que no se recomienda utilizar pruebas paramétricas con tamaños pequeños de muestra (Rubio Hurtado & Berlanga Silvente, 2012). Con la finalidad de realizar la prueba antes mencionada con sus respectivos tamaños de efecto y pruebas *post hoc* se utilizó el programa de análisis estadístico *JASP* versión 16.3.

La prueba Friedman es el equivalente no paramétrico de la prueba ANOVA de medidas repetidas (Coolican, 2005; Pereira et al., 2015). Dicha prueba fue la utilizada para analizar las diferencias entre las TI del profesorado de la UMSNH, debido a la violación del supuesto de normalidad, lo que impide la realización de la prueba ANOVA (Coolican, 2005). Se debe señalar que la prueba Friedman, al igual que el ANOVA, calcula y reporta si existe una diferencia estadísticamente significativa en general, sin embargo, no indica entre qué variables de las que se

comparan existe diferencia, debido a esto es necesario la realización de pruebas *post hoc* (Homack, 2001).

Para la realización de análisis *post hoc* se usó el método de Holms, el cual es un procedimiento que parte y mejora el método de Bonferroni, y se recomienda su uso para explorar las diferencias entre las variables evaluadas con la prueba de Friedman (Pereira et al., 2015). Para calcular el tamaño del efecto se utilizó el coeficiente *W* de Kendall, el cual es el que se recomienda para la prueba de Friedman (Tomczak & Tomczak, 2014).

Para explorar la relación del pensamiento del profesorado con la vinculación escolar de estudiantes universitarios, primero se calcularon los índices de cada uno de los cuestionarios aplicados a estudiantes. Dichos índices se calcularon sumando todos los ítems correspondientes a cada factor o cuestionario, y dividiéndolo sobre la puntuación máxima posible, de esta forma se obtuvieron puntuaciones que oscilan de 0 a 1 para las variables en cuestión. En el caso del UWES-S se calcularon los índices de los tres factores que componen el cuestionario (vigor, absorción y dedicación) y una puntuación global de compromiso escolar (de la Cruz Pérez et al., 2017). En el caso del CMCQ solo se calculó una puntuación global, ya que estudios recientes han encontrado que dicho instrumento funciona como una escala unifactorial que mide el clima orientado al aprendizaje (e. g. Alonso-Tapia et al., 2020).

Una vez calculados los índices de cada instrumento, como primer paso, se procedió a explorar la relación entre el compromiso escolar y el CMC. Previo a realizar el análisis de correlación se indagó en la distribución de los datos, debido a que para realizar la prueba de correlación de Pearson se recomienda que los datos tengan (o se asemejen) a una distribución normal (Coolican, 2005). Para explorar la normalidad de los datos se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov con la corrección de Lilliefors (K-S-L) (Pedrosa et al., 2015; Romero-Saldaña, 2016). A partir de los resultados de esta prueba se pudo determinar que ninguna de las variables evaluadas (i. e. compromiso escolar, vigor, absorción, dedicación y CMC) tienen una distribución normal ($p < 0.05$). Debido a lo anterior, se optó por el método de correlación *rho* de Spearman, debido a que este está diseñado para datos de nivel ordinal y no requiere una distribución normal (Coolican, 2005). Para la realización del procedimiento antes descrito se utilizó el programa SPSS v. 25.

Posteriormente, se procedió a analizar la distribución de los datos de cada una de las variables que se utilizaron para operacionalizar vinculación escolar separándolos por la condición laboral,

nivel socioeconómico y tipo de estudiante, esto para determinar si tenían una distribución normal o no, para ello se usó la prueba K-S-L (Pedrosa et al., 2015; Romero-Saldaña, 2016). En el caso de la situación laboral (trabaja o no trabaja), tanto los datos de compromiso escolar y sus factores (i. e. vigor, absorción y dedicación) como los del CMC no mostraron un comportamiento normal ($p < 0.05$). De igual forma, no se encontró que dichas variables tuvieran un comportamiento normal en los distintos niveles socioeconómicos. Por último, respecto al tipo de estudiante (tradicional o de primera generación) tampoco se encontró que ninguna de las variables tuviera una distribución normal.

Debido a lo anterior, se decidió usar pruebas no paramétricas. Primero, se realizó el análisis de correlación de Spearman, similar al descrito anteriormente, pero esta vez separando el análisis por los grupos que componen las variables situación laboral, nivel socioeconómico y tipo de estudiante. Esto con el objetivo de explorar si hay una asociación entre el nivel de compromiso escolar (y sus factores) con la manera en que las y los estudiantes evalúan el CMC en cada uno de los grupos antes mencionados. Para los análisis descritos se usó el programa SPSS v. 25.

Con el fin de explorar de complementar el análisis de correlación y para indagar si existe diferencia en los niveles de compromiso escolar (y sus factores) y el CMC a partir de las variables de agrupación utilizadas en el presente estudio (i. e. situación laboral, nivel socioeconómico y tipo de estudiante), se realizaron pruebas de hipótesis para comparar a los grupos considerados. Debido a la falta de normalidad ($p < 0.05$) de las variables en cuestión (compromiso escolar, vigor, dedicación, absorción y CMC) se optó por el uso de pruebas no paramétricas. En el caso de las variables de situación laboral y tipo de estudiante, debido a que cada variable consta de dos grupos, se usó la prueba U de Mann-Whitney para muestras no relacionadas (Coolican, 2005), para calcular el tamaño del efecto se utilizó la prueba de correlación de rango biserial de Glass (Tomczak & Tomczak, 2014). Por su parte, para realizar la comparación a partir del nivel socioeconómico, debido a que esta variable consta de tres grupos, se optó por utilizar la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, la cual es el equivalente no paramétrico del ANOVA para grupos o medidas independientes (Coolican, 2005). Para realizar las pruebas antes descritas se usó el programa *JASP* v. 16.3.

Con la finalidad de explorar la relación entre ciertas formas de concebir la enseñanza por parte del profesorado y la manera en que las y los estudiantes evalúan el CMC, se procedió a incluir la

variable de TI del docente al que se evaluó cuando las y los estudiantes respondieron el CMCQ. De esta forma se estableció que, en la muestra de docentes participantes de la Facultad de Psicología de UMSNH, cuatro de las y los docentes evaluados sostienen la Teoría Emancipatoria y cuatro la Teoría Posmoderna. Así se decidió contrastar las puntuaciones de CMC de estudiantes de docentes emancipadores contra estudiantes de docentes posmodernos. Para decidir que prueba de hipótesis se utilizaría, se analizó mediante la prueba K-S-L (Pedrosa et al., 2015; Romero-Saldaña, 2016). Dado que los datos violaban el supuesto de normalidad ($p < 0.05$), se optó por usar pruebas no paramétricas, en particular se usó la prueba U de Mann-Whitney para muestras no relacionadas (Coolican, 2005), para calcular el tamaño del efecto se utilizó la prueba de correlación de rango biserial de Glass (Tomczak & Tomczak, 2014).

Los análisis antes descritos se repitieron separando a la muestra en los grupos de cada uno de las variables sociodemográficas consideradas en el presente estudio (condición laboral, tipo de estudiante y nivel socioeconómico). Para realizar las pruebas antes descritas se usó el programa *JASP* v. 16.3.

4.4.4. Fase 2. Fase cualitativa

La segunda fase del estudio 2 consistió de diseño cualitativo de corte transversal con un alcance descriptivo (Coolican, 2005).

Se usó un muestreo no probabilístico por oportunidad, ya que la muestra se compone de las y los docentes que participaron en la fase cuantitativa del estudio, se tomó a estas personas como muestra debido a que ya se contaba con su disposición para participar (Ito Sugiyama & Vargas Nuñez, 2005).

4.4.4.1. Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información en esta fase de investigación se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada como técnica presenta las ventajas tanto de las entrevistas estructuradas como de las entrevistas no estructuradas, es decir que se puede contar con cierto guion de preguntas estructurado con anterioridad que corresponde al objetivo de la investigación, pero también tiene la suficiente flexibilidad para incluir nuevas preguntas y establecer un proceso de conversación más natural como las entrevistas no estructuradas (Vela Peón, 2013).

Se hizo uso de esta técnica, ya que ha sido ampliamente utilizada en psicología para poder explorar las experiencias y creencias de las personas, rescatando su punto de vista y respetando su forma de ver el mundo. Asimismo, la entrevista semiestructurada, ofrece la ventaja de tener un tema y preguntas bases que delimitan la manera en que el entrevistador abordará al entrevistado, pero ofrece la suficiente flexibilidad para que el primero se adapte a las formas comunicativas de cada uno de sus entrevistados (Ito Sugiyama & Vargas Nuñez, 2005).

Si bien, desde la técnica de análisis que se plantea en el presente estudio (teoría fundamentada) se recomienda el uso de las *intensive interviews*, ya que se considera que dicho tipo de entrevista permite recabar más información, lo que conlleva una compresión más profunda del tema de investigación (Charmaz, 2014). En el presente estudio se opta por usar la técnica de entrevista semiestructurada debido a las ventajas mencionadas anteriormente. Sumado a lo anterior, uno de los criterios que se consideran cruciales para obtener mayor riqueza y profundidad en las entrevistas es que estas duren por lo menos una hora (Glaser, 2007), criterio que fue tenido en cuenta en la presente investigación.

Para la realización del guion de la entrevista semiestructurada se tomó en consideración lo mencionado por Charmaz (2014), quien señala que se puede hacer uso de teoría *a priori* para establecer una serie de preguntas a realizar durante el proceso de entrevista. Si bien, la postura de Strauss y Corbin (2002) señala que la persona investigadora debería acercase al campo y al objeto de investigación sin concepciones ni revisión teórica *a priori*, Charmaz (2014) señala que no es posible que alguien se acerque a algo sin tener una preconcepción. En ese sentido, dicha autora señala que la revisión de teoría de manera previa y la construcción de una guía de entrevista basada en dicha revisión puede servir para sensibilizar al investigador sobre algunas posibles propiedades del objeto, además de ponerle sobre alerta de algunas preconcepciones que tiene y de las que no era consciente.

Debido a lo anterior, y considerando que el objetivo de esta fase de la investigación fue explorar la RS sobre la enseñanza en docentes universitarios, se decidió utilizar los subdominios que componen la enseñanza según lo señalado por Marrero (1988, 1993). Para elaborar las preguntas que compusieron el guion de entrevista, se tomaron en consideración las sugerencias de Charmaz (2014), quien señala que las preguntas de la entrevista deben distribuirse en tres partes: preguntas de inicio, preguntas intermedias y preguntas de cierre. El primer apartado de preguntas tiene la

función de plantear el tema de conversación de manera general y a la vez generar un ambiente de confianza en el cual la o el participante pueda hablar libremente. Las preguntas intermedias se refieren a las preguntas que permiten profundizar en el tema, buscando extraer las propiedades del objetivo de investigación. Por último, las preguntas de cierre, sirven para, como su nombre lo indica, cerrar el tema de conversación sin dejar a la persona entrevistada en un punto en el cual se dejen temas abiertos que le puedan causar malestar.

En el caso del presente estudio, al inicio de la entrevista, a manera de apertura, se pide a las y los entrevistados que hablen de sus inicios en la docencia. Las preguntas intermedias son aquellas que refieren a los subdominios que componen la enseñanza, considerando que estos subdominios son potenciales propiedades de la RS de la enseñanza, y preguntas que van emergiendo a partir de las narraciones y el discurso de las y los participantes. Por último, para cerrar la entrevista se les pregunta a las personas si hay algo en lo que deseen profundizar o comentar algo sobre lo que no se les haya preguntado, y también se abre un espacio para que las y los entrevistados puedan realizar preguntas al entrevistador sobre los temas que se tocan en la entrevista o sobre el proyecto de investigación.

Las preguntas que compusieron la guía de entrevista utilizada en la presente investigación, separadas en cada una de las partes y por los subdominios, se presentan en el Anexo 1.

4.4.4.2. Procedimiento

Primero se elaboró un guion de entrevista bajo los criterios y siguiendo el procedimiento anteriormente descrito. Con el guion elaborado y a la par de la realización del trabajo campo de la fase cuantitativa del presente estudio, se comenzó a realizar las entrevistas a las y los docentes que participaron en la fase cuantitativa del estudio.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial dentro de las instalaciones de la UMSNH durante el cierre del año lectivo 2021-2022 y durante el transcurso del primer semestre del ciclo 2022-2023. Antes de comenzar la entrevista, el investigador les pidió a las y los docentes participantes que leyeran y firmaran un consentimiento informado. En el cual se hacía constar el objetivo del estudio, los pormenores éticos a los que se sujeta la investigación, la manera en que sería utilizada la información recopilada y se les hacía saber que la entrevista sería grabada con la finalidad de facilitar el proceso de análisis de la información. Se le pidió a las y los entrevistados

que preguntaran en caso de tener cualquier duda o si tienen algún comentario previo, una vez aclarada cualquier duda o en ausencia de ellas y firmado el consentimiento informado, se procedió a iniciar la entrevista.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a la transcripción de las mismas para su análisis.

4.4.4.3. Proceso de análisis de la información

Para el análisis de la información recopilada a través de las entrevistas semiestructuradas y explorar la estructura de la RS de la enseñanza se utilizó la Teoría Fundamentada (TF).

Si bien, como se mencionó anteriormente, la corriente estructural se ha caracterizado por usar métodos de carácter cuantitativo, sobretodo de tipo experimental y cuasiexperimental (Dany et al., 2015; Rateau & Lo Monaco, 2013; Urbina Cárdenas & Ovalles Rodríguez, 2018). Sin embargo, Rodríguez (2007) señala que la estructura de una RS también puede ser explorada de forma cualitativa.

Existen algunos autores que argumentan la utilidad de la TF para el análisis de la estructura de la RS (e. g. Campo-Redondo & Labarca Reverol, 2009; Restrepo-Ochoa, 2013). Estas propuestas se fundamentan en señalar que los elementos teóricos de la corriente estructural pueden ser identificados o vislumbrados usando el procedimiento de análisis de la TF. De esta forma consideran que las categorías y subcategorías que emergen del análisis que se realiza a partir de la TF pueden considerarse los cognemas de la RS, además que ven un paralelismo entre la categoría central de la TF y el núcleo central de las RS, ya que ambos elementos cumplen la función de ordenar y significar al resto de elementos (categorías/subcategorías en el caso de la TF y elementos periféricos en el caso de las RS).

Sumado a lo anterior, se podría considerar que la TF es compatible con la propuesta de la corriente estructural de las RS, si se toma en consideración lo señalado por Lahlou y Abric (2011). Estos autores señalan que cada cognema está conformado por campos semánticos particulares, es decir es una palabra o categoría que se deriva de las respuestas y del discurso de las personas que componen un grupo y enarbolan cierta RS. En ese sentido, se podría establecer un paralelismo entre un cognema y una categoría/subcategoría elaborada en la TF a partir del discurso de las personas participantes.

Aquí se debe señalar lo mencionado por Strauss y Corbin (2002), la TF puede ser considerada tanto como un método de investigación como una técnica de análisis de datos. En el primer caso, dichos autores indican, que como método la TF tiene como objetivo de generar una teoría formal que se fundamente en los datos que se extraigan de una población y descubra la manera en que dicha población explica o concibe cierto fenómeno u objeto, para posteriormente intentar expandir la teoría replicando el estudio en otras comunidades o poblaciones, con la finalidad de obtener una teoría generalizable y que permita explicar el fenómeno u objeto investigado. En cambio, cuando se le considera como técnica, la TF puede ser vista como una serie de pasos sistemáticos que permiten el análisis objetivo de la información y a su vez elaborar una teoría sustantiva que permita comprender y profundizar en la explicación de un fenómeno u objeto en una población especifica. En el presente estudio se utiliza la TF como una estrategia o técnica de análisis.

Una de las principales ventajas de la TF, ya sea considerada método o técnica, frente a otras formas de análisis cualitativo es que esta permite responder a la pregunta *¿por qué?*, siendo que la mayoría (por no decir todos) los métodos cualitativos se enfocan en responder a la pregunta *¿cómo?* (Charmaz, 2012, 2014, 2017; Glaser, 2007; Strauss & Corbin, 2002).

Algo importante a considerar es que, al interior de la TF, existen diferentes tradiciones o diseños: emergente, sistemático y constructivista (de la Espriella & Gómez Restrepo, 2020). Estos distintos diseños se cobijan bajo distintos paradigmas epistemológicos, en el caso del diseño emergente y el sistemático es el paradigma postpostivista el que les sirve como fundamento; mientras que para el diseño constructivista, como su nombre lo indica, opera bajo el paradigma constructivista (Lúquez de Camacho & Fernández de Celayarán, 2016). En consonancia con el paradigma epistemológico bajo el que se cobija la presente investigación, en el presente estudio se utiliza la TF constructivista.

La TF constructivista fue propuesta por Charmaz (2012, 2013, 2014, 2017, 2020), quien la diferencia de otras posturas (e. g. Strauss & Corbin, 2002) a partir de la postura epistemológica. Esta autora señala que las propuestas de la TF se basaban en el interaccionismo simbólico y en el postpostivismo, planteando una visión donde el mundo o la realidad con la que interactúan las personas es significada a través del lenguaje, pero manteniendo dándole una sustancia a esa realidad de algo que existe de forma externa y ajena a las personas. De esta forma las visiones tradicionales de la TF veían a las teorías que emergían de las investigaciones como *descubrimientos* de una realidad objetiva. En ese sentido, para las visiones tradicionales de la TF, el investigador

tenía que partir de una visión objetiva, sin concepciones *a priori* y evitando introducir sesgos en la realidad investigada. En cambio, la TF constructivista, como su nombre lo indica, parte de un paradigma constructivista, en el cual se considera que la realidad social es el resultado de las interacciones que hay entre las personas de un mismo grupo o de la interacción entre grupos. En ese sentido la *sustancia* de la realidad es de carácter histórico, lo que alinea de cierta manera a esta propuesta con el materialismo histórico marxista y recupera o le da mayor énfasis al interaccionismo simbólico que otras perspectivas dejaron de lado. Sumado a ello, Charmaz (2013, 2020) señala que la TF constructivista permite realizar análisis en pos de la justicia social y con una perspectiva crítica sobre la realidad y el objeto de estudio.

A pesar de las diferencias epistemológicas entre las diferentes propuestas de la TF, se debe señalar que los elementos que componen el proceso de análisis y que llevan al surgimiento de una teoría emergente o de una teoría sustantiva son los mismos (Lúquez de Camacho & Fernández de Celayarán, 2016).

El proceso de análisis de la TF se compone de distintos pasos, un elemento básico del análisis dentro de esta técnica es la codificación (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 2002). Un código sirve para clasificar y analizar los datos, lo que permite conectar los datos con conceptos teóricos lo que lleva a la construcción de una TF. En el proceso de análisis se pueden distinguir distintos tipos de codificación que se realizan y cumplen distintas funciones, estos son: codificación sustantiva, codificación teórica y comparación constante (Mills et al., 2006; Monge Acuña, 2015).

La codificación sustantiva se compone de la codificación abierta y la codificación selectiva. Se comienza realizando la codificación abierta que permite conceptualizar fragmentos del discurso obtenido a través de las entrevistas –u otro medio de recopilación de información–, dicha conceptualización se puede realizar usando códigos *in vivo* –es decir, con las mismas palabras que lo expresaron las y los participantes– o con códigos provenientes de definiciones conceptuales (Monge Acuña, 2015).

Para iniciar el proceso de codificación se recomienda el método de codificación línea por línea, también conocido como microanálisis. Si bien, el nombre de este proceso podría sugerir que es necesario poner un código distinto a cada línea del discurso que se está analizando, en realidad esto no es así y los códigos pueden ser asignados a palabras, oraciones, líneas e incluso a párrafos completos (Strauss & Corbin, 2002). El objetivo de esta sugerencia es llevar a que la o el

investigador les asigne un código a todos los fragmentos del texto, ya que para la TF al principio no hay información que se considere irrelevante (Charmaz, 2014).

Una vez realizada la codificación abierta se procede a realizar la codificación selectiva. Este tipo de codificación permite refinar los elementos conceptuales de los códigos, analizando las propiedades de cada uno de ellos, buscando recopilar más información sobre ellos para aumentar su densidad semántica y explorando la relación entre los códigos. De esta forma es que emergen las categorías iniciales o subcategorías, también denominados códigos sustantivos (Lúquez de Camacho & Fernández de Celayarán, 2016; Monge Acuña, 2015).

Una característica de la TF es que, a la par del proceso de recopilación de información, se realiza el proceso de codificación sustantiva, de esta manera es que se lleva a cabo el método de comparación constante. Este consiste en que los códigos que emergen del análisis de una fuente de información son comparados con otros códigos, tanto al interior de una fuente de información como entre distintas fuentes de información. A partir de la comparación constante se pueden empezar a establecer las propiedades de los códigos sustantivos y la relación que tienen entre ellos, también permite vislumbrar cuando se alcanza el punto de saturación teórica, y por ende se puede concluir el muestreo teórico, así como ayuda a encontrar categorías y elementos que no fueron considerados por la o el investigador para que pueda incorporarlos en futuras incursiones a campo (Charmaz, 2014; Monge Acuña, 2015).

Cuando se alcanza el punto de saturación teórica, se procede con la codificación teórica. Esta se basa en analizar la relación de los códigos sustantivos, extrayendo sus propiedades y estableciendo las relaciones entre ellos, de esta forma se generan las categorías teóricas. Dichas categorías son las que delimitan y van estructurando la teoría que está presente en la información recopilada y que refleja la visión acerca del fenómeno u objeto que tiene la población en cuestión. A partir de delimitar cuales son las categorías teóricas y la relación que tienen entre ellas, es que emerge la categoría central (Monge Acuña, 2015).

Dado a que en la presente investigación no se hizo uso del muestreo teórico debido al diseño del propio estudio que fue descrito con anterioridad, se recurrió a otras estrategias para realizar la codificación teórica. Por un lado, se tuvo en cuenta la propuesta de Martin (2019), quien señala que se puede hacer uso de la literatura al momento del análisis para reforzar la codificación. Esto con la finalidad última de poder usar ciertos conceptos que provengan tanto de la literatura

científica como de la popular para tener una mayor compresión de los hallazgos que emergen del análisis basado en la TF y, a su vez, poder establecer vínculos con otros estudios para poder contrastar y robustecer la interpretación de la información dada por las y los participantes.

Sumado a lo anterior, también se retomó la postura de Johnson y Walsh (2019), quienes señalan que el uso de la TF en diseños mixtos puede servir para que la información cualitativa refuerce o respalde a los resultados cuantitativos. Esto dándole una mayor profundidad a la información y al fenómeno en estudio, por lo que puede llevar a confirmar, gracias a la información cualitativa, algunos supuestos que se realizan a partir de los datos cuantitativos. Además, de las propuestas antes mencionadas, también se hace uso de la propuesta de Rodríguez (2007), donde esta autora considera que se puede indagar en la estructura de las RS estableciendo cuales contenidos pueden ser hegemónicos, emancipados o polémicos. Lo que permite vislumbrar cierto nivel de centralidad de algunos contenidos o perfilarles como parte del sistema periférico.

Para realizar el análisis, en la presente investigación se hizo uso del programa Atlas.ti versión 7. Aquí se debe hacer la acotación sobre el porqué del uso de dicho programa. En el caso del análisis cualitativo de los datos suele haber distintas posturas, entre las que se pueden mencionar: (1) la preferencia de técnicas artesanales, (2) el uso de programas de cómputo y (3) el uso de programas específicos para cierto tipo de análisis. La primera de estas posturas se refiere a las personas que muestran una inclinación por realizar el análisis de manera *artesanal*, mediante el uso de lápices o plumones de colores para distinguir códigos o categorías, recortar y hacer conjuntos de fragmentos dependiendo de su código, etcétera. En el segundo caso, se hace alusión a aquellas personas que usan softwares para analizar los datos en todas las situaciones. Por último, la tercera postura se refiere al uso de algún software en específico dependiendo de las características de los datos y el método de análisis que se realizará (San Martín, 2014).

Es en esta última postura la que se retoma en la presente investigación. El uso de softwares durante el proceso de análisis cualitativo ofrece ciertas ventajas, como puede ser la organización y sistematización de la información, el realizar un análisis más profundo sin tener que invertir muchos recursos en imprimir y reimprimir los documentos a analizar en caso de que un fragmento tenga más de una etiqueta o código, entre otros. Además, se debe tener en cuenta que, a diferencia de los softwares de análisis estadístico, la mayoría de los softwares de análisis cualitativo no realizan el análisis por la o el investigador. Si bien es cierto que realizan ciertos tipos de análisis,

estos suelen ser más de carácter descriptivo, en cambio los procedimientos de construcción e interpretación más profunda aún son realizados por la persona que analiza los datos y no por el programa (San Martín, 2014). En ese sentido, se puede considerar a los softwares de análisis cualitativo más como una herramienta de manejo de la información que como un programa de análisis propiamente dicho, o por lo menos en el mismo sentido que los softwares de análisis estadísticos.

En el caso particular de la TF, el uso del software Atlas.ti ofrece ciertas ventajas, pues algunas de sus funciones facilitan y agilizan el manejo de la información y, por ende, el proceso de análisis. Esto se puede vislumbrar desde la manera en que la o el investigador puede ir codificando los documentos de interés desde la interfaz del programa, teniéndolos todos juntos de forma organizada en una unidad hermenéutica, además que el programa permite revisar todos los fragmentos a los que se les asigno un mismo código sin que la persona tenga que realizar esta separación de forma manual. Además, este software permite elaborar memorándums, los cuales son clave para el proceso de análisis de la TF, y tenerlos en la misma unidad hermenéutica en la que se está realizando la codificación. También, se puede conformar las categorías a partir de asignar a los códigos que el investigador identifique que sus propiedades están relacionadas, asignándolos a una misma familia (San Martín, 2014).

Con base en lo señalado anteriormente, es que en la presente investigación se optó por el uso del programa Atlas.ti, ya que se considera que este ofrece ciertas ventajas para la realización del proceso de análisis. Además, que se le considera un software que agiliza el manejo de la información, pero no realiza el análisis por el investigador. Es este último, quien realiza los procesos o pasos descritos con anterioridad sobre la técnica de TF, sin embargo, en lugar de hacerlos utilizando recursos que suelen ser preferidos por la postura artesanal, se realizan dichos pasos dentro del software en cuestión debido a las ventajas que este ofrece.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se desarrollan los resultados provenientes de los dos estudios realizados en la presente investigación.

5.1. Resultados del Estudio 1

Para iniciar con los resultados del estudio 1, a continuación, se presentan los datos recabados a partir del proceso de jueceo de expertos. Se presenta una descripción general de los estadísticos descriptivos de cada una de las dimensiones evaluadas durante dicho proceso (i. e. equivalencia semántica y claridad de los ítems). En el Anexo 2 se pueden encontrar los estadísticos descriptivos de cada ítem de ambas dimensiones.

Al respecto de la claridad de los ítems se vislumbró que gran parte de los ítems tienen medias que oscilan entre 3.5 y 4, con un nivel de concordancia de 75% a 100%. Exceptuando algunos casos, los cuales fueron:

- El ítem 21 tiene una frecuencia de dos tanto en “Nivel moderado” como en “Nivel alto”.
- El ítem 42 tiene una moda en “Nivel alto” (frecuencia 2), y presenta una frecuencia de uno tanto en “Nivel moderado” como en “Nivel bajo”. Tiene una media de 3.25
- El ítem 78 tiene un empate en la moda con frecuencia de dos tanto en “Nivel alto” como en “No cumple el criterio”.
- El ítem 83 tiene una moda en “Nivel alto” (frecuencia de 2), y una frecuencia de uno tanto en “Nivel moderado” como en “No cumple el criterio”.

Por su parte, se encontró que, en el caso de la equivalencia semántica, la mayoría de los ítems presentan una media que oscila de 3.5 a 4, con niveles de concordancia superiores a 75%. Solo los siguientes ítems fueron la excepción a lo antes descrito:

- El ítem 78 presenta una media de 3.25, aunque tiene un 75% de concordancia con una moda en “Nivel alto” (con una frecuencia de 3), pero la media baja debido a que se presenta un caso de calificación de “No cumple el criterio”.

- El ítem 83 tiene una concordancia de 50%, donde la moda se encuentra en “Nivel alto”, pero se presenta una frecuencia de uno en “No cumple el criterio” y “Nivel moderado”. Este tiene una media de 3, pero se puede deber por la frecuencia de un dato en el extremo opuesto.

En cada caso de las excepciones antes listadas, tanto en equivalencia semántica como en claridad de los ítems, se revisaron los comentarios dejados por los jueces, con el fin de tomar la decisión de corregir o eliminar los ítems. A partir de dicha revisión se tomó la decisión de realizar correcciones en lugar de eliminar los ítems, esto se hizo así ya que se consideró que los ajustes serían menores, ya que no cambiaba la idea original de los ítems y ayudaba a mejorar la claridad de los mismos.

Sumado a lo anterior, se encontró que el coeficiente de validez *V* de Aiken tenía un valor de 0.97 tanto en la dimensión de Claridad como de Equivalencia semántica, siendo el límite inferior de 0.72 y el superior de 0.99 para la primera dimensión, mientras que el intervalo de confianza osciló entre 0.71 y 0.99 en el caso de la dimensión de Equivalencia semántica. En ambos casos, el límite inferior está por encima del valor 0.5 por lo cual se podría rechazar la hipótesis nula, lo que indicaría que las dimensiones en general presentan un nivel aceptable de relevancia-contenido (Penfield & Giacobbi, 2004). Los coeficientes de validez para cada uno de los ítems, con sus respectivos intervalos de confianza, se pueden encontrar en el Anexo 3, aunque se debe mencionar que en el caso del ítem 42, el valor del límite inferior está por debajo aceptable, igual que los casos de los ítems 78 y 83 en ambas dimensiones. Sin embargo, estos ítems, como ya se mencionó, fueron corregidos a partir de los comentarios de las personas que realizaron el jueceo, por lo cual se consideró pertinente conservar dichos ítems.

Respecto al AF del CTIP, siguiendo lo señalado por Ferrando et al. (2022) primero realizó una depuración de los ítems que no serían considerados en el análisis. Al aplicar el criterio de eliminar los ítems con asimetría de ±1 llevó a la eliminación de 65 ítems, lo que corresponde al 40.1% de los reactivos. Una vez depurada la base de datos, se realizaron la prueba de esfericidad de Bartlett y la prueba Kaiser-Mayer-Olkin (KMO), con el fin de determinar si los datos eran apropiados para la realización del AF. En el caso de la prueba de esfericidad de Bartlett se encontraron resultados estadísticamente significativos (χ^2 = 4807.329, gl = 2211, $p < 0.001$) y se encontró un valor de KMO de 0.7, estos resultados indican la que la matriz de datos es apta para el AF (Pérez & Medrano, 2010). Una vez corroborado que estos supuestos, se procedió a realizar el AFE.

En un primer análisis se pidió al programa que extrajera 6 factores (cantidad que fue indicada por el análisis paralelo) usando el método de extracción ULS, una rotación *oblimin* y una matriz policórica. En dicho análisis se encontró que la correlación entre los factores era baja (0.30 o menor), por lo que se siguió la recomendación de Lloret-Segura et al. (2014), y se volvió a realizar el análisis usando una rotación ortogonal, en específico la rotación varimax. En este análisis se encontró una solución de 6 factores que explicaban el 40% de la varianza, sin embargo, se observó que varios ítems cargaban en más de un factor. Debido a ello se procedió a eliminar los ítems que cargaban en ningún factor y los que cargaban en más de uno, además se estableció un criterio más estricto respecto a los pesos factoriales, cambiando el valor de supresión de 0.30 a 0.40, tal como recomiendan algunos autores (e. g. Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Freiberg Hoffmann et al., 2013; Lloret-Segura et al., 2014).

Con los ajustes descritos anteriormente, se corrió de nuevo el AFE, solicitando 6 factores, usando una matriz policórica, con método de extracción ULS y rotación oblimin, nuevamente se encontraron correlaciones bajas, por lo que se cambió a variamax. En este análisis se encontraron ítems que cargaban en más de un factor, sumado a ello se observó que los dos últimos factores solo se componían de dos ítems cada uno. Por lo cual se procedió a eliminar esos factores, junto con los ítems que no cargaban o cargaban en más de un factor.

Se realizó el análisis paralelo nuevamente, lo que arrojo la existencia de cuatro factores latentes después de los procesos de depuración antes explicados. Se realizaron dos AFE y sus respectivas depuraciones más, siguiendo el proceso antes descrito, hasta que se consiguió una estructura compuesta de cuatro factores, con más de tres ítems con pesos factoriales superiores a 0.40, los cuales explican 43% de la varianza total. El factor 1 explica el 16%, 10% el factor 2, 9% el factor 3 y 8% el factor 4. La estructura factorial final, con los pesos factoriales de cada ítem se presentan en la Tabla 5.1.

Tabla 5.1. Estructura factorial de CTIP

Ítem	Teoría pedagógica original	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
34. Mientras explico, insisto a los/as estudiantes me atiendan en silencio y con interés.	Tradicional	0.72			
115. Soy de los/as docentes que consigue un máximo de silencio y orden en la clase.	Tradicional	0.7			

139. Pienso que, si no hubiera exámenes, los/as estudiantes nunca estudiarían.	Tradicional	0.67	
103. Cuando evalúo solo utilizo pruebas objetivas y exámenes bien preparados.	Tradicional	0.65	
42. Creo que, si el/la docente sabe mantener la distancia, los/as estudiantes lo/la respetarán más y tendrán menos problemas de disciplina.	Tradicional	0.63	
38. Estoy convencido/a que, si a los/as estudiantes no se les obliga a aprender, por si mismos/as no estudiarían.	Tradicional	0.59	
138. Una de mis mayores preocupaciones es terminar el programa oficial.	Tradicional	0.57	
93. Soy de los/as docentes que, en clase, trato de cumplir sin dejarme llevar por las modas pedagógicas.	Tradicional	0.54	
69. Me parece que la evaluación es el único indicador confiable de la calidad de la enseñanza.	Técnica	0.52	
92. Creo que mi función principal como docente es dar el programa oficial y mi planeación lo mejor posible.	Técnica	0.51	
146. Estoy convencido/a de que el conocimiento científico siempre es el más útil para enseñar.	Técnica	0.5	
27. Pongo especial énfasis en que las respuestas de los/as estudiantes reproduzcan lo explicado en clase.	Tradicional	0.49	
57. Creo que el mejor método de enseñanza es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo.	Técnica	0.49	
109. Planifico por escrito y corrijo permanentemente mi programación porque considero que es un instrumento preciso y riguroso.	Técnica	0.48	
21. Me gustaría que la Administración (Inspección…) controle más el funcionamiento de la Escuela.	Tradicional	0.46	
113. Cada vez estoy más convencido/a de que toda enseñanza es, en sus implicaciones, un proceso político.	Crítica		0.8
37. Creo que el conocimiento que se imparte en la escuela refleja nociones de poder, estatus económico y control social.	Crítica		0.67
137. Pienso que la cultura que transmite la escuela aumenta las diferencias sociales.	Crítica		0.61
140. Pienso que el fracaso escolar es producto más de las desigualdades sociales que de los métodos de enseñanza.	Crítica		0.6

143. Creo que mientras existan diferentes clases sociales no puede haber auténtica igualdad de oportunidades.	Crítica	0.53		
75. En el aula considero que lo importante no es tanto la instrucción como la socialización.	Crítica	0.52		
68. Creo que la capacidad de aprendizaje de los/as estudiantes está condicionada por su producción social.	Crítica	0.45		
125. Considero más importante elegir un buen libro de texto que hacer una buena programación de la enseñanza.	Tradicional		0.78	
67. Opino que la escuela debe permanecer al margen de los problemas políticos.	Tradicional		0.6	
94. Prefiero utilizar materiales educativos disponibles comercialmente o en internet que unos de elaboración propia que, al fin y al cabo, no tienen tanta calidad.	Tradicional		0.57	
117. Prefiero utilizar un libro de texto único, porque facilita el trabajo del estudiante y del docente.	Tradicional		0.54	
132. Considero que organizar la enseñanza en torno a grandes temas (la vivienda, la guerra, la energía…) integrando asignaturas, dificulta la profundidad y el rigor del conocimiento.	Tradicional		0.53	
80. Prefiero preparar bien la clase que escribir una planeación que, de todas formas, es muy difícil llevar a cabo.	Tradicional		0.48	
159. Creo que para enseñar lo único que hace falta es tener mucha vocación y capacidad para dirigir un grupo.	Tradicional		0.43	
108. Considero que la evaluación no debe limitarse a los datos de las actividades, sino también a los datos afectivos y sociales del aula.	Activa			0.66
1. Distribuyo el tiempo de cada tarea al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.	Técnica			0.61
2. Cuando evalúo lo hago de forma cualitativa, sin usar calificaciones, para ayudar y orientar más a los/as estudiantes.	Constructivista			0.56
20. Tengo por costumbre que mis estudiantes participen en la evaluación; ya sea por medio de la autoevaluación o en la evaluación de mi desempeño.	Crítica			0.55
16. En mi clase siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase.	Constructivista			0.51
105. Considero que es imprescindible que la escuela enseñe bien las tradiciones culturales.	Tradicional			0.49

76. Suelo evaluar más el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes que los resultados obtenidos.	Constructivista	0.42

Como se puede observar en la Tabla 5.1, el factor 1 está conformado de ítems que corresponden a la Teoría Tradicional e ítems de la Teoría Técnica. Esto puede deberse a que, como señala Marrero (1988, 1993), las TI no son necesariamente excluyentes. Además, existen estudios donde otras teorías se han sintetizado como una sola (e. g. Molpeceres et al., 2004; Ros Garrido et al., 2017).

El hecho de que ítems de la Teoría Tradicional e ítems de la Teoría Técnica se sinteticen en una solo teoría podría explicarse también por los elementos en común que comparten estas teorías. Algunos autores (e. g. Marrero, 1988, 1993; Jiménez Llanos, 2009) señalan que la Teoría Tradicional y la Teoría Técnica tienen en común la noción sobre el conocimiento y el rol del estudiante. En ambas teorías se concibe al conocimiento como algo universal y el rol del estudiante es reproducir dichos conocimientos de forma memorística. Como ejemplo de lo anterior se puede señalar el ítem 27, en el cual se señala que la o el docente pone especial atención en que sus estudiantes reproduzcan el contenido visto en clase. Lo que es novedoso de la Teoría Técnica sobre la Tradicional es la búsqueda de un método de enseñanza estandarizado y centrarse en el cumplimiento de objetivos elaborados *a priori*. Un ítem que puede ejemplificar lo anterior es el número 57, donde se puede vislumbrar como se considera que un método es efectivo solo si permite alcanzar los objetivos planteados de manera previa.

La combinación de las teorías Tradicional y Técnica ilustra lo que algunos autores (e. g. Rincón, 2019; Saviani, 1984) denominan Teoría Tecnicista. Dicha visión de la educación se caracteriza por dar un papel central a métodos de enseñanza *válidos* para cualquier situación y a los contenidos que el estudiantado debe reproducir de manera fiel, de esta forma la educación tiene un carácter descontextualizado y, por ende, universal, donde el rol del docente es seleccionar las estrategias o métodos de enseñanza que permitirán cubrir más contenidos y objetivos (Rincón, 2019). Debido a lo anterior al factor 1 se le denominó Teoría Tecnicista.

También se puede observar en la Tabla 5.1, el factor 2 está compuesto exclusivamente de ítems que provienen de la Teoría Crítica. Debido a esto, se podría decir que este factor replica o coincide con los resultados de Marrero (1988, 1993) y Jiménez Llanos (2002, 2009). Como se

mencionó anteriormente a la síntesis de la Teoría Crítica dentro del nivel atribucional se le denomina Teoría Emancipatoria. Esta teoría se caracteriza por concebir a la educación como un acto político, por lo cual se tiene en consideración la relación del contexto histórico-político con los contenidos y las prácticas docentes que tienen lugar en el proceso educativo. Se le da un carácter activo al estudiantado y se busca que el desarrollo de una postura crítica que permita a las personas releer y transformar la realidad que les rodea (Freire, 2016a, 2016b; Marrero, 1988, 1993).

Uno de los posibles motivos por el cual esta teoría es replicada en el presente estudio podría ser la (relativa) cercanía geográfica de México con Brasil, país de donde es originario Paulo Freire uno de los máximos exponentes de la pedagogía crítica. Sumado a ello, se podría considera que el pensamiento de Freire llegó a distintas partes del mundo, como varios países de América Latina, Europa, África y Norteamérica, de su viva voz; además de ser la base de muchos movimientos sociales y revoluciones en esos países (McLaren, 2021).

De forma similar, el factor 3 está compuesto de ítems exclusivamente de la Teoría Tradicional (ver Tabla 5.1). La síntesis de la Teoría Tradicional en el nivel atribucional es denominada como Teoría Dependiente, la cual se caracteriza por considerar a las o los docentes como el centro del proceso educativo, siendo su rol el dirigir el proceso de enseñanza, imponiendo un ritmo de aprendizaje homogéneo para sus estudiantes. La o el estudiante es concebido como un ente pasivo sin la capacidad de aprender por sí mismo, por lo que siempre requiere una o un docente le enseñe. Se considera primordial que la o el docente guarde su distancia con las y los estudiantes. Además, se considera que la escuela es una institución ajena a los problemas sociales y políticos, y por ende se considera que estos últimos no la afectan. El proceso de enseñanza depende en su totalidad de los contenidos y del docente (Marrero, 1988, 1993).

Un posible motivo por el cual la Teoría Dependiente está presente en el pensamiento del profesorado universitario mexicano, es que los sistemas educativos y las dinámicas escolares han sido estructuradas y configuradas a partir de las premisas de la Teoría Tradicional (Saviani, 1984).

Por último, el factor 4 conjunta ítems de las cinco teorías pedagógicas presentes en la síntesis de conocimientos (i. e. teorías Tradicional, Técnica, Activa, Constructivista y Crítica). Si bien de primera mano podría parecer que este factor no podría cumplir con el criterio de poder ser interpretado teóricamente para poder sostenerlo, al analizar el contenido de los ítems se puede vislumbrar un hilo conductor dentro de los mismos. El contenido de los ítems alude a elementos

relativos del contexto y de las y los propios estudiantes, remitiendo a la adaptación del proceso de enseñanza y la participación activa de las y los estudiantes, así como considerar los elementos subjetivos en el proceso de evaluación. Esta visión que alude a elementos relativos al contexto, al estudiantado y a su subjetividad concuerda con la Teoría Posmoderna que fue bosquejada por Pozo et al. (2006).

Como se mencionó anteriormente, la Teoría Posmoderna tiene ciertos puntos en común con las teorías de corte constructivista. El punto medular de encuentro entre estas posturas es que conciben que el conocimiento emerge a partir de un proceso de construcción y de reconstrucción. Sin embargo, la diferencia entre estas es que la Teoría Posmoderna puede ir de un constructivismo situacional a un relativismo radical. En el primero el conocimiento es una construcción de carácter situado en un contexto particular, mientras que el relativismo radical se enfoca en aspectos subjetivos y procesos internos al sujeto en la construcción del conocimiento (Pozo et al., 2006). En ese sentido, la Teoría Posmoderna habla de una concepción sobre la enseñanza que toma una postura relativista, siendo el proceso de enseñanza-aprendizaje algo relativo al contexto y a las características propias de cada estudiante.

Las características antes mencionadas pueden ser observadas en los ítems que componen el factor 4, sin importar la TI de origen de cada ítem. Muestra de lo anterior es que el ítem 108, proveniente de la Teoría Activa, hace referencia que la evaluación debe tomar en consideración los elementos afectivos y sociales del aula. Otro ejemplo es que el ítem 1, que proviene de la Teoría Técnica, hace referencia a ajustar las actividades al ritmo de aprendizaje del estudiantado. Por su parte el ítem 2, proveniente de la Teoría Constructivista, hace alusión a una forma de evaluación de carácter orientativo para las y los estudiantes. De forma similar, el ítem 20, originalmente parte de la Teoría Crítica, señala que el profesorado incluye la participación de sus estudiantes en el proceso de evaluación. Finalmente, se ve la integración de la Teoría Tradicional con el ítem 105, el cual menciona que la o el docente considera importante la enseñanza de las tradiciones a través de la escuela. Como se puede observar en estos ejemplos, los ítems que componen el factor 4 se enfocan en la participación del estudiantado, tomando en consideración sus particularidades y además se establece un vínculo escuela-cultura, por lo que se ajusta a la visión de la Teoría Posmoderna.

A su vez, la presencia de la Teoría Posmoderna podría dar más sentido a los resultados de otros estudios sobre las TI de docentes realizados en México. Como se mencionó con anterioridad, diversos estudios han encontrado que distintas muestras de docentes de diferentes carreras universitarias muestran cierta inclinación por las teorías Interpretativa y Expresiva (e. g. Bausela-Herreras, 2008; Cuevas Coronel, 2018; García Yáñez et al., 2020; Jiménez-Ríos, 2016; Loo Morales & Olmos Roa, 2003; Martínez Licona et al., 2014). En ese sentido, el hecho de que la Teoría Posmoderna sintetice tanto elementos de la Teoría Interpretativa como de la Teoría Expresiva podría explicar por qué los estudios antes citados encuentran dicha oscilación entre las teorías antes mencionadas.

Sobre la confiabilidad de cada uno de los factores extraídos a partir del AFE, se pueden observar los coeficientes omega de cada una de las TI en la Tabla 5.2. A partir de los datos que se presentan en dicha tabla se puede señalar que todos los factores tienen un nivel de confiabilidad aceptable. Esto debido a que se encuentran dentro del rango que comprende de 0.70 a 0.90, según lo señalado por Ventura-León y Caycho-Rodríguez (2017), los coeficientes que se encuentran dentro de este rango tienen un nivel de consistencia interna dentro de lo aceptable, cualquier dato fuera de dicho rango volvería cuestionable. Se debe señalar que en la presente investigación se optó por calcular coeficientes de confiabilidad para cada uno de los factores y se prescindió de calcular un valor de confiabilidad general, debido a que cada uno de los factores –en este caso TI– son independientes entre sí, por lo que no tendría mucho sentido calcular un solo valor de confiabilidad cuando el instrumento recoge distintas visiones sobre la enseñanza que no se relacionan entre ellas. Sumado a ello, distintos autores recomiendan no calcular un coeficiente omega general en casos en que la estructura no se haya realizado análisis confirmatorios de la estructura de un instrumento (Flora, 2020; Ravinder & Saraswathi, 2020).

Tabla 5.2. Coeficientes omega de cada factor

Teoría implícita	**ω**
Teoría Tecnicista	0.89
Teoría Emancipatoria	0.85
Teoría Dependiente	0.84
Teoría Posmoderna	0.8

En resumen, la estructura factorial del CTIP en docentes mexicanos de educación superior se compone de cuatro factores que reflejan cuatro visiones distintas sobre la enseñanza, y por ende constituyen las TI sobre la enseñanza de la población en cuestión. El primero al que se le denominó Teoría Tecnicista, esta visión sobre la enseñanza pone en el centro la búsqueda de un método eficiente y universal que permita cumplir con los objetivos planteados *a priori* (Rincón, 2019). El segundo factor corresponde a la Teoría Emacipatoria, coincidiendo con los hallazgos originales de Marrero (1988, 1993), esta teoría se caracteriza por concebir a la educación como un acto esencialmente político, por lo cual está relacionada íntimamente con la realidad histórica-social en la que se lleva a cabo (Freire, 2016b). De forma similar, el tercer factor coincide con los hallazgos de Marrero (1988, 1993), ya que corresponde a la Teoría Dependiente, la cual se caracteriza por una visión de la enseñanza donde la o el docente es el centro y el estudiantado son entes pasivos, se ve a la educación como algo ajeno al contexto social y político del mundo en el que se desarrolla. Por último, el cuarto factor se vincula con la visión de la educación relativa al contexto y a las características del estudiantado descrita por Pozo et al. (2006) como la Teoría Posmoderna.

Los resultados del presente estudio no están libres de limitaciones. Una de las principales limitaciones del estudio se relaciona con la muestra. Específicamente el uso de una muestra no probabilística por conveniencia conlleva los problemas de falta de representatividad y aleatoriedad mencionados por Ferrando et al. (2022). Sumado a lo anterior, si bien el tamaño de la muestra utilizada cumple el requisito mínimo señalado por algunos autores (e. g. Ferrando et al., 2022; Mavrou, 2015), otros autores (e. g. Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010; Lloret-Segura et al., 2014) señalan que el tamaño mínimo para la realización de AF es de 200 participantes. En consonancia con lo anterior, si bien Ferrando et al. (2022) señalan que 100 participantes pueden considerarse suficientes, esto lo marca para casos donde se usará una matriz de Pearson, sin embargo, en casos donde se utiliza matrices policórica (como en el caso de la presente investigación), recomiendan un tamaño de muestra mayor, específicamente de 200 participantes, con la finalidad de tener soluciones más estables.

A pesar que las limitaciones antes mencionadas invitan a tomar cierta consideración en la interpretación de los resultados, se debe señalar que estas no implican que el presente estudio no haga aportes relevantes. Algo que se debe tener en cuenta sobre las limitaciones antes señaladas es que, Ferrando et al. (2022) manifiestan que todas las indicaciones para la realización de AF se

mueven en el terreno de lo ideal, por lo cual no deben ser tomadas de forma dogmática, sino que cada investigador debe aplicar ciertos criterios dependiendo de la situación que se le presente en la práctica y argumentando su proceder, cosa que se hizo en el presente estudio al establecer y describir el análisis de datos.

En cuanto a la falta de representatividad de la población estudiada debido al uso de un muestreo no probabilístico, por lo que la muestra puede no ser representativa y por ende se debe tener cuidado con la realización de generalizaciones a partir de la versión adaptada del CTIP. Se puede señalar que las y los docentes que participaron en esta fase del estudio tienen distintas formaciones base, imparten clases en distintos programas educativos, son de distintos sexos, pertenecen a distintas entidades académicas, tienen distintos grados académicos, son de distintos nombramientos y, además, poseen una experiencia docente variada que se refleja en los años de servicio, tanto en nivel superior como en niveles educativos distintos a este. De esta forma, si bien no se puede decir que la muestra es representativa, se compone de una diversidad de características, lo que es un requisito básico cuando se trabaja con poblaciones complejas, ya sea que se use un muestreo probabilístico o no (Ferrando et al., 2022). Debido a esto, se podría considerar que, a pesar de no ser aleatoria, la muestra utilizada podría reflejar la diversidad de pensamiento del profesorado mexicano de educación superior.

Por otro lado, el presente estudio cuenta con la ventaja de haber utilizado técnicas y criterios más actualizados y exigentes para la realización del AFE, a diferencia de otras investigaciones que han explorado las propiedades psicométricas y la estructura factorial del CTIP (e. g. Jiménez Llanos, 2009; Marrero, 1988, 1993; Molpeceres et al., 2004; Ros Garrido et al., 2017). De esta forma, se podría decir que la estructura factorial obtenida en la presente investigación es más sólida a la que se obtendría usando los métodos (i. e. paquete *Little Jiffy*) que suelen emplearse en el campo de las TI.

Sumado a lo anterior, en concordancia a lo mencionado por Ojeda-Guamán y Cabrera-Tenecela (2021), quienes señalan la necesidad de un instrumento que explore las TI con un nivel de medición mayor al empleado por el CDTI, el cual se basa en respuestas de nivel nominal. En ese sentido, la adaptación del CTIP a la población mexicana responde a esta necesidad, ya que este instrumento tiene un nivel de medición ordinal, el cual es el mínimo propuesto por dichos autores.

Además, según los resultados del presente estudio se puede considerar que la adaptación del CTIP en población mexicana es válida y confiable. En lo que respecta a la validez, se puede señalar que el índice de validez *V* de Aiken y sus intervalos de confianza para las dimensiones evaluadas durante el jueceo (i. e. equivalencia semántica y claridad de los ítems) se encuentran en el rango que permite rechazar la hipótesis nula, por lo cual se podría decir que los ítems utilizados tienen validez en cuanto su contenido (Penfield & Giacobbi, 2004). Por su parte, los coeficientes de consistencia interna de cada uno de los factores (TI) se encuentran dentro del rango aceptable para el coeficiente omega, lo que indicaría que dichos factores son confiables (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017).

Finalmente, considerando las limitantes y los aportes del presente estudio, se pueden trazar algunas nuevas rutas de investigación. Con la finalidad de superar las limitantes del presente estudio, se podrían conducir investigaciones donde se busque tener una muestra más grande y aleatoria, con la finalidad de conseguir representatividad, y de esta forma corroborar si la estructura factorial obtenida en el presente estudio es replicable en otras muestras. Asimismo, se podría usar la versión del CTIP obtenida en el presente estudio para conducir investigaciones instrumentales que realicen el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), con la finalidad de confirmar si el modelo factorial aquí propuesto presenta buenos niveles de ajuste.

5.2. Resultados del Estudio 2

5.2.1. Resultados Fase 1 – Cuantitativa

A continuación, se abordan los resultados cuantitativos obtenidos del estudio 2. En primera instancia se presenta el análisis sobre las TI en el pensamiento del profesorado participante. Posteriormente se presenta el análisis del compromiso escolar y el CMC en el estudiantado de la Facultad de Psicología de la UMSNH que conformó la muestra. Por último, se aborda la relación entre el pensamiento del profesorado y la vinculación escolar del estudiantado que conformaron la muestra en el presente estudio.

Primero, con el fin de explorar la TI dominante en la muestra de docentes de psicología de la UMSNH, los estadísticos descriptivos, resultados de la prueba Friedman y el estadístico *W* de Kendall para evaluar el tamaño del efecto se presentan en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos, prueba Friedman y tamaño del efecto de TI de docentes de la UMSNH

Teoría implícita	Media	Desviación estándar	Mínimo	Máximo	χ^2	*gl*	*p* <	*W*
Tecnicista	2.36	0.56	1.6	3	17.25	3	0.001	0.719
Emancipatoria	4.28	1.19	3	5.85				
Dependiente	1.96	1.06	0.14	2.85				
Posmoderna	4.32	1.04	2.14	5.71				

Como se puede observar en la Tabla 5.3, la TI con media más alta de tipicidad es la Teoría Posmoderna, seguida de la Emancipatoria, la Tecnicista y la Dependiente, en ese respectivo orden. En el caso de las teorías Posmoderna y Emancipatoria, se puede decir que en ambos casos el nivel de tipicidad es moderado. Mientras que, las teorías Tecnicista y Dependiente, tienen un nivel de tipicidad bajo (García Yáñez et al., 2020; Marrero, 1988, 1993). La prueba Friedman arroja diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones de las distintas TI, con un tamaño del efecto fuerte (Hernández Lalinde et al., 2018), teniendo en cuenta que el coeficiente de Kendall puede ser interpretado de la misma manera que el coeficiente de correlación de Pearson (Field, 2013).

Si bien los resultados anteriores podrían llevar a pensar que la TI dominante en el pensamiento del profesorado de la UMSNH es la Teoría Posmoderna, se debe tener en cuenta que la prueba de Friedman, como se mencionó anteriormente, reporta un nivel de significancia general, por lo que se vuelve necesario el uso de pruebas *post hoc* con la finalidad de conocer entre que variables es que existe una diferencia estadísticamente significativa (Homack, 2001).

Según los resultados de las pruebas *post hoc* realizadas con el método de Holms, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los casos de las Teorías Emancipatoria y la Dependiente (T = 3.235, gl = 21, p = 0.024) y las Teorías Dependiente y Posmoderna (T = 3.044, gl = 21, p = 0.031). Considerando estos resultados, la teoría que parece tener menos presencia en el pensamiento del profesorado es la Teoría Dependiente.

También se quisiera destacar que, si bien en el resto combinaciones de la prueba *post hoc* no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en los casos de las teorías Tecnicista y

Emancipatoria (T = 2.664, gl = 21, p = 0.058) y Tecnicista y Posmoderna (T = 2.474, gl = 21, p = 0.066) los valores de significancia estadística se encuentran marginalmente cerca del valor critico considerado como valido (Coolican, 2005).

Considerando los resultados anteriormente descritos, se podría decir que el pensamiento del profesorado de psicología de la UMSNH en la muestra participante, presenta una amalgama de ideas de corte emancipatorio, posmoderno y tecnicista. Si se tomaran en consideración los valores marginalmente cerca de la significancia estadística, se podría decir que solo sintetiza ideas de corte posmoderno y emancipatorio, sin embargo, ante la falta de diferencias estadísticamente significativas esto no se puede asegurar. Sumando a lo anterior, se puede señalar que ninguna de las TI posee valores de tipicidad que lleguen a nivel alto (García Yáñez et al., 2020; Marrero, 1988, 1993), por lo cual se podría decir que no hay alguna teoría que sea típicamente alta en el pensamiento de las y los docentes nicolaítas que conformaron la muestra.

Lo anterior no entra en contradicción con la propuesta teórica de las TI. Esto debido a que las TI responden a situaciones específicas de la cotidianidad de las personas y gracias a ello dan pautas de interpretación y de comportamiento a estas últimas. Debido a ello, el conocimiento social de una persona puede estar conformado por más de una TI (Marrero, 1988, 1993; Rodrigo, 1993; Rodrigo et al., 1993c).

Esta falta de predominio de una TI sobre otras podría deberse a que, para enfrentarse a situaciones particulares del fenómeno educativo, las y los docentes usan cierta TI mientras que en otras situaciones utilizan otra TI. Es decir, podrían estar respondiendo con distintas TI a los distintos subdominios que conformar el proceso educativo (Marrero, 1988, 1993).

Sin embargo, lo anterior no se puede corroborar dado que el instrumento utilizado ya que, al igual que otras versiones del mismo (e. g. Jiménez Llanos, 2009; Marrero, 1988, 1993; Molpeceres et al., 2004; Ros Garrido et al., 2017), cuenta con la limitante de que no hay ítems que representen a todos los subdominios en todas las TI que evalúa. Asimismo, las puntuaciones en ciertas teorías podrían deberse a un efecto de deseabilidad social (García Yáñez et al., 2020), dicho efecto podría derivarse del conocimiento de las distintas teorías pedagógicas o por los elementos que dicta el modelo educativo de cada institución.

En cuanto a los resultados de las variables con las que se operacionalizó la vinculación escolar (i. e. compromiso escolar y CMC), primero se abordará el análisis de correlación entre dichas variables.

Según los resultados de la prueba de Spearman de los datos del estudiantado de la UMSNH, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre el nivel de compromiso escolar y el CMC percibido por el estudiantado (*rho* = 0.068, *p* = 0.333), ni ninguno de los factores que componen el compromiso escolar tuvo correlación con el CMC. Es decir, que ni el nivel de vigor (*rho* = 0, *p* = 0.994), ni de dedicación (*rho* = 0.057, *p* = 0.415) ni absorción (*rho* = 0.105, *p* = 0.131) presentan una correlación estadísticamente significativa con la manera en que las y los estudiantes evalúan el CMC de forma general. Algo que se podría señalar es que los valores de correlación en cada caso son bajos, tanto que no podrían ser considerados ni como efectos pequeños, por lo que se vuelve prácticamente imposible que exista una correlación estadísticamente significativa (Aron & Aron, 2001). Lo anterior indica que el juicio que las y los estudiantes hacen sobre el CMC, independientemente de sus características o las del o la docente, no tienen ninguna relación con su compromiso escolar.

Al realizar este mismo análisis, pero separando a los participantes por situación laboral, nivel socioeconómico y tipo de estudiante, se encontraron resultados similares.

En el caso de la situación laboral, es decir estudiantes que no trabajan y estudiantes que sí trabajan, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación general de compromiso escolar y el CMC ni en las y los estudiantes que sí trabajan (*rho* = 0.103, *p* = 0.45) ni en quienes no trabajan (*rho* = 0.05, *p* = 0.543). Considerando los factores que componen el constructo de compromiso escolar, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC, ni en estudiantes que trabajan (*rho* = -0.051, *p* = 0.703) ni en quienes no trabajan (*rho* = 0.001, *p* = 0.991). Tampoco se encontró correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC, ni en quienes trabajan (*rho* = 0.041, *p* = 0.763) ni en quienes no trabajan (*rho* = 0.05, *p* = 0.547). La situación fue la misma entre absorción y CMC tanto en las y los estudiantes que trabajan (*rho* = 0.155, *p* = 0.244) como en quienes no trabajan (*rho* = 0.088, *p* = 0.283).

Los resultados anteriores indicarían que independientemente de la situación laboral de las y los estudiantes que participaron en el estudio, no existe una relación entre el nivel de compromiso

escolar con la percepción del CMC de forma general, ni que existe una relación del nivel de vigor, dedicación o absorción con el CMC. En conjunto, estos datos indicarían que, el hecho que una o un estudiante trabaje o no, el nivel de compromiso escolar del o la estudiante, además de los factores que componen dicho compromiso, no guardan una relación con la manera en que la o el estudiante percibe el CMC generado por su docente.

Esto es particularmente interesante, debido a que una de las principales preocupaciones al tocar el tema de combinar los estudios con el trabajo son los efectos negativos que esta situación genera en las y los estudiantes, como falta de energía o que el trabajo sea una distracción (Post & Pong, 2009). Si bien algunos estudios han encontrado que el impacto de la situación laboral tiende a ser negativo en el rendimiento de las y los estudiantes mexicanos de educación superior, se debe señalar que este efecto negativo esta mediado por variables como sexo, carrera que cursan, cuantas horas trabajan a la semana, el tipo de trabajo y el puesto laboral que tienen (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013). Por otro lado, se debe mencionar que algunos autores señalan que, en el caso de la educación superior, el impacto del trabajo podría ser mucho menor, ya que esta tiende a tener una mayor flexibilidad y requerir mayor autonomía a diferencia de otros niveles educativos. Además, se considera que, al tener más ocupaciones, las y los estudiantes que laboran tienden a generar estrategias para compensar y balancear el tiempo que le dedican a sus responsabilidades laborales y escolares (Neyt et al., 2018).

En ese sentido, que la falta de correlaciones estadísticamente significativas entre el compromiso escolar (considerando también los factores que lo componen) y la percepción del CMC, podría derivarse de que algunas de las variables como el tipo de trabajo, las horas a la semana que se laboran y el puesto laboral que desempeñan (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013), sumadas a posibles estrategias de compensación y planeación (Neyt et al., 2018), generan un efecto mediador en el nivel de compromiso de las y los estudiantes que trabajan. Atenuando el impacto negativo de esta situación, lo que lleva a que la asociación entre el compromiso escolar y el CMC tenga un comportamiento similar tanto en estudiantes que laboran como en quienes no.

Al realizar el análisis por nivel socioeconómico, la situación fue bastante similar a los descritos anteriormente. Al relacionar la puntuación general de compromiso escolar con la percepción del CMC, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ni en la clase baja (*rho* = 0.128, $p = 0.376$), ni en la clase media (*rho* = 0.177, $p = 0.175$), ni en la clase alta (*rho* = -0.031,

p = 0.773). Al analizar la relación de los factores de compromiso escolar con el CMC, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC ni en la clase baja (*rho* = 0.059, *p* = 0.683), ni en la clase media (*rho* = -0.007, *p* = 0.954), ni en la clase alta (*rho* = -0.011, *p* = 0.916). Tampoco se encontró una correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC ni en la clase baja (*rho* = 0.178, *p* = 0.211), ni en la clase media (*rho* = 0.201, *p* = 0.123), ni en la clase alta (*rho* = -0.117, *p* = 0.267). En cuanto a la relación de absorción y CMC no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas ni en la clase baja (*rho* = 0.151, *p* = 0.294) ni en la clase alta (*rho* = -0.006, *p* = 0.956), pero si se encontró una correlación estadísticamente significativa positiva pequeña (Aron & Aron, 2001) en la clase media (*rho* = 0.271, *p* = 0.033). Esto último indicaría que, en la clase media a mayor absorción en el estudiantado, mejor evalúan el CMC y viceversa.

Lo antes descrito indica que, de forma general, que no existe una correlación entre el nivel de compromiso y la percepción del CMC en los distintos niveles socioeconómicos, es decir que, independientemente de la clase social a la que pertenezca la o el estudiante, su nivel de compromiso no está relacionado con la manera en que evalúa el CMC que genera su docente. Este efecto se observa también al considerar la relación de los factores de vigor y dedicación con el CMC, lo que quiere decir que, sin importar el nivel socioeconómico de las y los estudiantes, no hay una relación entre la energía y disposición que el estudiantado tiene hacia su carrera con la manera en que perciben el CMC que se establece a partir de la práctica de sus docentes. En el caso del factor de absorción se puede observar que, cuando se pertenece al nivel socioeconómico bajo o alto, tampoco se presenta una correlación con la percepción del CMC, lo que indicaría que en dichas clases sociales cuan absortos se quedan las y los estudiantes en sus actividades escolares no se relaciona con cómo evalúa la práctica de su docente. Sin embargo, en el caso de la clase media se encontró una correlación positiva pequeña estadísticamente significativa, lo que se traduciría a que, en caso de las y los estudiantes de la clase media, cuanto más absortos y absortas se quedan mientras realizan sus actividades escolares, mejor evaluarán el CMC de clase que genera su docente.

Esto último podría estar relacionado con lo mencionado por Tarabini (2015) sobre que, dentro de la visión meritocrática de la educación, se ha establecido como requisito el ser, por lo menos, de la clase media para pertenecer al grupo al que va dirigido la educación. En ese sentido, puede que las estrategias didácticas utilizadas por las y los docentes lleven a que este grupo (i. e. clase

media) en particular se vea absorto con mayor facilidad, generando esta asociación entre el nivel de absorción y la percepción del CMC. Sin embargo, siguiendo esa lógica se podía esperar que el nivel de compromiso escolar, junto con los factores que lo componen, presentaran correlaciones significativas con la percepción del CMC tanto en este grupo como en la clase alta, lo cual no ocurre en los resultados encontrados en el presente estudio.

Que no se presenten correlaciones entre el constructo de compromiso escolar y la percepción de CMC podría deberse a alguna característica compartida por las y los estudiantes independiente a su clase social. Se debe tener en consideración que el SEN posee una tendencia homogeneizadora (Martínez Martínez, 2022), sumando a ello se ha observado que la cobertura del nivel medio superior al superior disminuye de manera considerable (Castellanos-Ramírez & Carrasco, 2022) debido a que esta última responde a una lógica de mercado y competencia que genera desigualdad de acceso a través de mecanismos estandarizados (Didriksson, 2021) los cuales no son métodos de selección neutrales (Marrero, 2018). En ese sentido, se podría suponer que las y los estudiantes que logran ingresar al nivel universitario a pesar de ser de un grupo marginado, como es el caso de la clase baja, poseen ciertas características que les permiten pasar a través de los mecanismos de selección estandarizados y homogeneizadores, y que estás características atenúen las diferencias con los grupos privilegiados, lo que lleva a que su manera de responder a los instrumentos utilizados en la presente investigación sea similar entre todos los grupos considerados.

Sumando a lo anterior, se puede recordar lo señalado por Freire (1995/2014, 2016b), quien señala que los sistemas educativos tienden a expulsar poco a poco a las y los estudiantes de sectores populares, debido a que no se toman en consideración sus conocimientos, lenguaje y prácticas. De esta forma, aquellas y aquellos estudiantes que logran mantenerse dentro del sistema educativo son quienes se adaptan, u homogenizan, a las características buscadas por este.

En el caso de tipo de estudiante, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre la puntuación general de compromiso escolar y la percepción del CMC ni en las y los estudiantes de primera generación ($rho = 0.043$, $p = 0.671$) ni en las y los estudiantes tradicionales ($rho = 0.079$, $p = 0.464$). Al considerar los factores que componen el compromiso escolar, no se encontró una correlación estadísticamente significativa entre vigor y CMC ni en estudiantes de primera generación ($rho = -0.035$, $p = 0.722$) ni en estudiantes tradicionales ($rho = 0.005$, $p = 0.962$). Tampoco existe correlación estadísticamente significativa entre dedicación y CMC ni en

estudiantes de primera generación (*rho* = 0.103, *p* = 0.301) ni en estudiantes tradicionales (*rho* = 0.017, *p* = 0.878). Por último, tampoco se encontró una correlación estadísticamente significativa entre absorción y CMC ni en estudiantes de primera generación (*rho* = 0.061, *p* = 0.537) ni en estudiantes tradicionales (*rho* = 0.149, *p* = 0.16).

Estos resultados indicarían que, independientemente de si la o el estudiante es de primera generación o proviene de una familia que ya ha cursado la educación superior, el nivel de compromiso escolar y la percepción del CMC no se relacionan de forma general. De igual forma, ninguno de los factores que componen el constructo de compromiso escolar (i. e. vigor, dedicación y absorción) se relacionan con la percepción del CMC que resulta de la práctica de las y los docentes evaluados ni en los estudiantes de primera generación ni en los estudiantes tradicionales. Esto es particularmente interesante ya que, como señalan algunos autores (e. g. Sánchez-Gelabert & Elias-Andreu, 2017), las y los estudiantes de primera generación pueden presentar dificultades para adaptarse a la educación superior debido a que no poseen referentes de los códigos y las prácticas culturales que se desarrollan al interior de este nivel educativo.

El hecho de que, en el presente estudio, los resultados tanto de las y los estudiantes de primera generación como tradicionales tengan un comportamiento similar podría estar relacionado a lo mencionado anteriormente sobre la tendencia homogeneizadora del SEN (Martínez Martínez, 2022) y el uso de mecanismos de selección no neutrales (Marrero, 2018). Como se planteó anteriormente, que las y los estudiantes de grupos marginados (estudiantes de primera generación en este caso) pasen por un proceso de selección para ingresar al ámbito universitario, podría llevar a que solo ingresen quienes poseen ciertas características que sirven como una suerte de factores protectores, lo que explicaría que sus resultados sean similares a los del grupo privilegiado (estudiantes tradicionales en este caso).

A manera de resumen, los resultados de las correlaciones antes descritos permiten vislumbrar que, por lo menos en el caso de las y los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UMSNH que conformaron la muestra, no se presenta una relación entre el nivel de compromiso que tienen hacia la educación en general y la manera en que evalúan el CMC de sus docentes (sin importar las características de estas y estos), así como tampoco se presenta correlación entre los factores de compromiso escolar (i. e. vigor, dedicación y absorción) y la percepción del CMC. De esta misma forma, se puede vislumbrar que al analizar estas mismas relaciones agrupando a partir de situación

laboral y tipo de estudiante, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. Lo que indicaría que, sin importar la situación laboral (trabajar o no) y tipo de estudiante (de primera generación o tradicional), no existe una relación entre el compromiso escolar del estudiantado con la manera en que evalúan el CMC de sus docentes.

Considerando el nivel socioeconómico del estudiantado, se encontraron resultados similares, solo se presentó una correlación estadísticamente significativa en el caso de absorción y CMC en la clase media. Sin embargo, dicha correlación es baja, por lo que debe ser tomada con precaución (Aron & Aron, 2001; Coolican, 2005). En ese sentido, se podría decir que, de forma general, sin importar la clase social a la que pertenezca la o el estudiante no habrá una relación entre el nivel de compromiso que tiene hacia la educación en general con la manera en que evalúa el CMC de sus docentes.

Sumados a los resultados anteriores, se puede mencionar que, al comparar el compromiso escolar, el vigor, la absorción, la dedicación y el CMC entre grupos, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Es decir, al contrastar las puntuaciones en cada una de las variables antes mencionadas de las y los estudiantes por su situación laboral (i. e. trabaja vs no trabaja) y por el tipo de estudiante (i. e. de primera generación vs tradicional), usando la prueba U de Mann Whitney en cada caso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). Por su parte, al contrastar mediante la prueba Kruskal-Wallis a las y los estudiantes agrupándoles por nivel socioeconómico (i. e. clase baja, clase media y clase alta) tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0.05$). Estos resultados indican que no existen diferencias a partir de las variables sociodemográficas consideradas en el presente estudio, por lo menos en la muestra de estudiantes participantes.

Lo anterior, sumado a los resultados de las pruebas de correlación, podría indicar que no existen diferencias entre los estudiantes a partir de las variables de situación laboral, nivel socioeconómico y tipo de estudiante. Como se mencionó anteriormente, esta falta de diferencias entre las puntuaciones entre los grupos marginados y privilegiados podría estar relacionado a la tendencia homogeneizadora del SEN (Martínez Martínez, 2022), que se concreta a través de mecanismos de selección no neutrales (Marrero, 2018).

En conjunto los resultados hasta aquí reportados indicarían que, tanto de forma general como al considerar distintas características sociodemográficas (nivel socioeconómico, situación laboral y

tipo de estudiante), el nivel de compromiso escolar, junto con sus factores, no guardan una relación con la valoración que hacen las y los estudiantes del CMC derivado de las estrategias educativas utilizadas por sus docentes. De forma general, lo que estos resultados de las y los estudiantes de la muestra con la que se trabajó, indican que, no hay una relación del nivel de energía con la que las y los estudiantes se sienten en relación a su carrera, ni del nivel de disposición que tienen a realizar tareas escolares, ni cuan absortos se quedan al realizar cualquier actividad escolar con la manera en que evalúan la práctica de las y los docentes que les imparten clases.

Lo anterior es de suma importancia, esto si se considera lo planteado al inicio del presente documento. Vale recordar que, en diversos estudios sobre el pensamiento de profesorado, hechos tanto del campo de las TI como de las RS, se ha encontrado que las y los docentes atribuyen al *buen* estudiante cualidades como: disposición, esfuerzo, interés y responsabilidad (Guirado et al., 2010; Karwowski, 2010; Larontonda Dinardi, 2019). Para Tarabini (2015), el hecho de atribuir las características antes mencionadas al *buen* estudiante lleva a construir la idea de que el éxito o fracaso escolar dependerá de que la o el estudiante posea estas. De esta manera se terminan invisibilizando las condiciones estructurales que generan el fracaso escolar, lo que termina constituyendo una idea de estudiantes *merecedores* y *no merecedores* de la educación. De esta forma se considera que las y los estudiantes que *merecen* la educación, son quienes poseen las características intrínsecas necesarias y que hace lo que el profesorado pida, mientras que se considera como *no merecedores* a quienes cuestionan lo que se les pide o quienes no coinciden con la representación de *buen* estudiante y se les atribuye el no quererse esforzar.

Sin embargo, los resultados reportados hasta este punto ayudarían a cuestionar la idea meritocrática antes descrita y que pervive en el pensamiento del profesorado. Pues, como ya se ha mencionado, no se encontró una correlación entre el compromiso escolar de las y los estudiantes con la manera en que evalúan el CMC generado por sus docentes. Esto indicaría que el esfuerzo y la disposición de las y los estudiantes hacia sus estudios no influyen en si consideran que las estrategias utilizadas por sus docentes generan un clima que motive el aprendizaje. De esta forma, se podría decir, de forma simple, que el hecho de que las y los estudiantes señalen que una clase no les parece motivante o que no aprenden en ella no está relacionado a que no se quieran esforzar, ni viceversa.

Por otro lado, en función a explorar la relación de las TI con la percepción del CMC, al contrastar las puntuaciones del CMC de las y los estudiantes de docentes con TI dominantes distintas se encontró, por lo menos en el caso de la UMSNH, que el CMC de las y los docentes emancipadores fue evaluado mejor (Media = 0.574, *DE* = 0.061) que el clima establecido por las y los docentes posmodernos (Media = 0.563, *DE* = 0.09). Según los resultados de la prueba U de Mann-Whitney, la diferencia antes descrita es estadísticamente significativa ($W = 6316.5$, $p = 0.039$), con un tamaño de efecto ($r = 0.167$) pequeño (Maher et al., 2013). Esto indicaría que las y los estudiantes consideran que el CMC establecido por las y los docentes emancipadores se orienta más a establecer un ambiente de aprendizaje que el establecido por docentes posmodernos.

Esta diferencia es particularmente interesante considerando los cuestionamientos que realizan las pedagogías críticas a las teorías posmodernas. Según cierta postura de las primeras, las teorías posmodernas, ya sean filosóficas, sociológicas o educativas tienen un fatalismo que elimina todo carácter transformador que pueda poseer la educación; de esta forma se considera que cualquier dificultad o problemática social no puede ser modificada. En ese sentido se puede decir que las posturas posmodernas tienden a poseer cierto carácter conservador y a volverse reaccionarias (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2001, 2011). Aplicando esta lógica a la educación, se podría decir que la postura posmoderna sí considera que la educación es relativa a las características del contexto y de las personas, pero al tener una postura fatalista consideraría que la falta de recursos materiales o intelectuales por parte del estudiante es algo que no puede ser cambiado, conllevando la reproducción de las inequidades sociales (McLaren, 2008). Esta persistencia de ideas tradicionales dentro de la Teoría Posmoderna puede ser corroborado al revisar los resultados del estudio 1 de la presente investigación. Esto debido a que en dicho estudio se puede observar que parte de las ideas que conforman la teoría posmoderna que aquí se evalúa, provienen de la Teoría Tradicional.

Al comparar la valoración del CMC que generan docentes con diferentes TI dominantes separando al estudiantado por condición laboral se encontró que, en el caso de estudiantes que trabajan, el CMC establecido por docentes emancipatorios es mejor evaluado (Media = 0.577, *DE* = 0.065) que el generado por docentes posmodernos (Media = 0.559, *DE* = 0.055), pero esta diferencia no es estadísticamente significativa ($W = 497.5$, $p = 0.347$, $r = 0.144$). Por su parte, en el caso de las y los estudiantes que no trabajan también se encontró que puntúan mejor CMC de

las y los docentes emancipatorios (Media = 0.573, *DE* = 0.06) que al profesorado posmoderno (Media = 0.566, *DE* = 0.103), aunque tampoco se presentaron diferencias estadísticamente significativas ($W = 3201$, $p = 0.063$, $r = 0.179$).

Cuando se separa por tipo de estudiante, se encontró que las y los estudiantes de primera generación evalúan mejor el CMC de docentes emancipatorios (Media = 0.576, *DE* = 0.059) que el generado por posmodernos (Media = 0.573, *DE* = 0.105), sin embargo, esta diferencia no es estadísticamente significativa ($W = 1539.5$, $p = 0.221$, $r = 0.14$). En el caso de las y los estudiantes tradicionales también se observó que evalúan mejor el CMC generado por docentes emancipatorios (Media = 0.571, *DE* = 0.064) que el de docentes posmodernos (Media = 0.558, *DE* = 0.073), aunque esta diferencia tampoco es estadísticamente significativa ($W = 1125.5$, $p = 0.273$, $r = 0.137$).

Al realizar dicho análisis en los distintos niveles socioeconómicos, se encontró que las y los estudiantes de clase media puntuaron mejor el CMC de docentes emancipatorios (Media = 0.569, *DE* = 0.049) que el de posmodernos (Media = 0.561, *DE* = 0.075), pero esta diferencia no es estadísticamente significativa ($W = 543.5$, $p = 0.343$, $r = 0.142$). En el caso de las y los estudiantes de clase alta se observó que también evalúan mejor el CMC de docentes emancipatorios (Media = 0.577, *DE* = 0.071) que el generado por docentes posmodernos (Media = 0.575, *DE* = 0.107), aunque dicha diferencia no es estadísticamente significativa ($W = 1204.5$, $p = 0.37$, $r = 0.109$).

Estos resultados en conjunto señalan que sin importar que el hecho de que las y los estudiantes trabajen o no, sean de primera generación o tradicionales, o pertenezcan a la clase media o clase alta no genera que valoren significativamente mejor el CMC que generan docentes emancipatorios ni el que generan docentes posmodernos. Si bien, de forma descriptiva se puede observar que todos los grupos en cuestión evalúan un poco mejor al profesorado que enarbola la TI emancipatoria y al considerar los tamaños del efecto, estos se encuentran dentro del parámetro para considerarlos pequeños, se debe tener en cuenta que al no haber diferencias estadísticamente significativas se podrían estar interpretando diferencias que no existen (Maher et al., 2013).

El hecho de que no se presenten diferencias entre estos grupos podría deberse, como se mencionó anteriormente, al hecho de que los mecanismos de selección por los que pasan las y los estudiantes no son neutrales (Marrero, 2018), lo que genera que la población estudiantil sea más homogénea (Martínez Martínez, 2022). Debido a esto, las características tanto de los grupos

marginados como de los grupos privilegiados podrían ser similares, lo que lleva un comportamiento parecido en las respuestas de todos los grupos hasta ahora mencionados.

Una vez dicho lo anterior, se debe señalar que, al realizar la comparación del CMC generado por docentes emancipatorios y el generado por posmodernos desde la perspectiva de los estudiantes de clase baja, se encontró que las y los primeros son mejor evaluados (Media = 0.573, *DE* = 0.057) que el de las y los segundos (Media = 0.535, *DE* = 0.068). En este caso las diferencias antes descritas son estadísticamente significativas ($W = 380.5$, $p = 0.042$), además de tener un tamaño del efecto ($r = 0.359$) moderado (Maher et al., 2013). Esto indicaría que, para las y los estudiantes de clase baja, el profesorado que sostiene la Teoría Emancipatoria genera un CMC más orientado al aprendizaje en comparación a docentes que sostienen la Teoría Posmoderna. Además, que esta diferencia es significativa y tiene un peso moderadamente importante.

El hecho de que esta diferencia se presente en la clase baja es sumamente interesante. Esto debido a que Freire (1993/2017, 1995/2014, 2003, 2016a, 2016b) señala la importancia de una pedagogía emancipatoria que guie el actuar de docentes progresistas para establecer una práctica educativa que se ajuste a las necesidades e intereses de los sectores populares. En ese sentido, el resultado antes descrito ilustra cómo las y los estudiantes de pertenecientes a la clase social baja perciben al ambiente que genera el profesorado que sostiene la TI Emancipatoria como más orientado al aprendizaje. Lo que indicaría que las prácticas y estrategias utilizadas por estas y estos docentes se ajustan a las necesidades e intereses de dicha población.

Esta mejor valoración de CMC que establecen las y los docentes emancipatorios por parte del estudiantado perteneciente a la clase baja hace eco con los señalamientos de McLaren (2021) sobre la pertinencia de la postura freiriana en el contexto actual, donde las prácticas capitalistas transnacionales exacerban las desigualdades sociales. En particular se ha señalado que en las propuestas pedagógicas provenientes de la pedagogía liberadora de Freire tienen especial vigencia en el contexto de desigualdad y exclusión que azota a Latinoamérica (Sánchez Gómez et al., 2018) y en México (McLaren, 2019). En especial se habla de que las ideas de la coherencia ética entre la postura teórica y la práctica, la actitud de humildad y la praxis transformadora pueden ser elementos sumamente valiosos para el quehacer de las y los docentes de educación superior (Bell Jiménez, 2017).

Lo anterior ilustra la pertinencia de la Teoría Emancipatoria, aunque vale la pena abordar algunas de las características de la Teoría Posmoderna que podrían poner en relieve los resultados del presente estudio. Algunos autores (e. g. Quiroz Miranda, 2018) han señalado que la Teoría Posmoderna tiene cierta vertiente crítica e incluso progresista, donde se lucha en contra de las prácticas privatizadoras de la educación y se defiende la escuela pública, además busca darles importancia a las luchas de raza, etnia y género. A pesar de esto, una de las principales características de la pedagogía posmoderna es su rechazo a todo aspecto histórico, ideológico y político presente en la educación (Giroux, 1988/2012), lo que ha llevado esta postura deje de lado la lucha de clases (Quiroz Miranda, 2018). Debido a ello, McLaren (2009) insiste que la educación posmoderna termina sirviendo a la lógica neoliberal y a los intereses del capitalismo transnacional, dejando de lado cualquier posibilidad de resistencia y transformación.

A la luz de lo anterior, se puede dar una dimensión distinta a los resultados presentados anteriormente. Como se mencionó previamente, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el CMC generado por docentes emancipatorios y posmodernos al comparar las valoraciones que hacen distintos tipos de estudiantes (de primera generación vs tradicionales) ni por la situación laboral (estudiantes que trabajan vs estudiantes que no trabajan). Esto podría derivarse, en cierta medida, de las reflexiones críticas que se hacen desde la pedagogía posmoderna, ya que estos grupos podrían llegar a ser abarcados por las luchas que defiende el posmodernismo. Aunque esto podría considerarse contradictorio debido a que la clase social puede atravesar tanto la situación laboral (Carrillo Regalado & Ríos Almodóvar, 2013) como el tipo de estudiante (Sánchez-Gelabert & Elias-Andreu, 2017).

Sin embargo, si se considera que otras luchas que la postura posmoderna enarbola, como la raza, etnia y género, también pueden ser atravesadas por la condición de clase (Quiroz Miranda, 2018), sumado al rechazo del posmodernismo a los elementos históricos, ideológicos y políticos de las luchas sociales (Giroux, 1988/2012), que la lucha de las y los estudiantes de primera generación y trabajadores también sean retomadas por esta perspectiva se vuelve plausible. Algo que se debe considerar es que el posmodernismo aborda las luchas sociales sin tomar en consideración su carácter histórico, por lo que podría abarcar una diversidad de movimientos sociales, siempre y cuando estos no contemplen la lucha de clases en un sentido histórico. De esta forma, se podría cobijar la lucha de las y los estudiantes de primera generación y trabajadores bajo la perspectiva

posmoderna, siempre y cuando no se ahonde en las implicaciones históricas y de condición de clase de estas mismas.

Por su lado, el hecho de no encontrar diferencias en la valoración de CMC que generan docentes emancipatorios y el generado por posmodernos en las y los estudiantes de clase media y clase alta, puede ir en una línea similar. Como se ha mencionado anteriormente, en cuestión de clase se ha establecido que la educación está planteada y dirigida a personas que, por lo menos, pertenecen a la clase media (Tarabini, 2015). Debido a ello, las y los estudiantes de la clase media y clase alta son a quienes se dirige la educación por lo que cualquier dificultad o lucha a la que se puedan suscribir no necesita estar relacionada con la lucha de clases, por lo cual pueden ser cobijados fácilmente por la pedagogía posmoderna.

Lo discutido hasta el momento se redondea, cuando se considera que las y los estudiantes de clase baja evalúan significativamente mejor el CMC que genera el profesorado emancipatorio que el generado por docentes posmodernos. Esto podría ser así debido a que, como ya se mencionó, esta última perspectiva no toma en consideración la lucha de clases (Quiroz Miranda, 2018). Por lo que en un sistema educativo como el mexicano, donde prima una lógica mercantilista neoliberal (Didriksson, 2021; Jarquín, 2022), las clases bajas se ven marginadas y no representadas en discursos que prescinden de la historia, la ideología, la política y, en general, la lucha de clases.

Una vez discutido lo anterior, se deben tener algunas consideraciones metodológicas que lleven a no generalizar los resultados aquí expuestos. Una de las principales limitaciones del presente estudio es que los tipos de muestreo (i. e. por conveniencia y por oportunidad) utilizados son de tipo no probabilístico (Coolican, 2005). Debido a ello, los datos recopilados pueden poseer algunos sesgos inherentes a este tipo de muestras, siendo no representativos de la población estudiada. Sumado a ello, se podría señalar que la forma en que se operacionalizó el nivel socioeconómico puede tener ciertas limitantes. Ya que, el índice alternativo simple puede presentar ciertas deficiencias al trabajar con muestras pequeñas (Díaz-Acosta et al., 2015). Además de los posibles efectos de deseabilidad social que pueden condicionar las respuestas de las y los participantes a los instrumentos (Coolican, 2005; García Yáñez et al., 2020).

A pesar de las limitaciones mencionadas, se puede añadir que el presente estudio presenta la visión de las y los actores educativos de una facultad en particular, y que no se asume que esta sea la realidad de otras entidades académicas al interior de la UMSNH ni de otra universidad. Sin

embargo, los resultados aquí expuestos ilustran una realidad que podría estar siendo experimentada por las y los docentes y estudiantes en diferentes contextos y que ha sido poco estudiada.

5.2.2. Resultados Fase 2 – Cualitativa

A partir del análisis realizado con la técnica de TF, se establecieron tres categorías. Las cuales abarcan actores, factores y elementos relativos al acto educativo. La primera alude a los elementos que componen al proceso pedagógico en sí mismo. La segunda se refiere a los sujetos que interactúan dentro del acto educativo, entre los que se encuentran estudiantes, grupos y docentes. Por último, la tercera categoría habla de los factores que influyen en los actores y en el proceso educativo en general. A partir de las convergencias de dichas categorías se estableció la categoría central.

5.2.2.1. Categoría de elementos que componen el acto educativo

En lo referente a la primera categoría, esta se compone de las representaciones de distintos elementos que componen y dan sentido al proceso educativo. Las concepciones que aparecen en el presente apartado son sobre la educación, el aprendizaje, las estrategias didácticas, los contenidos, el conocimiento, las materias, la planeación, la docencia, la adaptación al estudiantado, la práctica docente, los materiales, la evaluación y las calificaciones.

Lo primero se puede mencionar en la categoría de elementos es que aparece una concepción sobre la educación en sí misma. Un primer elemento que surge sobre la manera en que conciben a la educación es el siguiente

> *la educación es eso ¿ves? Es un acto social* (Docente 4)

Además, de considerar a la educación como un acto social, también se mencionan que la educación debe ser

> *lo más amplia que se pueda, lo más libre, una formación que les permita [a los estudiantes] tomar conciencia de su lugar en la sociedad, una formación de carácter crítico también, que los estudiantes no sean vistos solamente como reproductores de ciertos discursos o de ciertas técnicas o de ciertas prácticas útiles para su desempeño profesional, sino que sean vistos como sujetos en el sentido más extenso del término. Que quiere decir verlos como*

sujetos políticos también, la politización del estudiantado es importante, en el mejor sentido posible del término (Docente 8)

En conjunto los fragmentos anteriores permiten bosquejar una visión de la educación como un acto social que debe ser libre, amplia y crítica, que permita al estudiantado tomar conciencia de su rol en la sociedad como sujetos políticos y no como meros reproductores de discursos técnicos. Esto ilustraría que la manera en que se concibe a la educación va encaminada a una postura emancipatoria (Marrero, 1988, 1993; McLaren, 2021). Sumado a lo anterior, se puede agregar que

acá tienen una profesora que cree que la formación integral fuera del programa también puede serles útil en su formación ¿no? (Docente 6)

Esto indica que, además del carácter social, crítico y político hasta ahora mencionado, también consideran que la formación integral es un elemento clave de la educación. Al cuestionarles la importancia de otros conocimientos en relación a esta formación integral, mencionaron que

Todo está relacionado al final (Docente 5)

Lo que indicaría que la formación integral es importante debido a que todo tipo de conocimiento o experiencia está o puede ser relacionado entre sí de alguna manera. Debido a esto las y los docentes insisten a sus estudiantes que tengan otro tipo de experiencias, como se ilustra en sus palabras

y eso hace que, por ejemplo, yo trate de, a veces en las clases, insistirles en que lean otras cosas, vayan al cine, no lo sé, hagan otras cosas que no tengan que ver solo con la formación en un campo específico de conocimiento, la vida es más y tiene más cosas (Docente 5)

asistan a una obra de teatro ligada con el análisis de los personajes y que eso puede favorecer su formación o que vayan a una experiencia musical ¿no? (Docente 6)

Por otro lado, hacen una distinción de la educación superior con otros niveles educativos, señalan que en cuanto a la forma de enseñanza

en la primaria y en la secundaria y en la prepa te enseñan una sola forma de ver esa realidad y ni siquiera te dicen que la expliques, solamente te dicen aprende, aprende, aprende o repite, repite, repite información (Docente 4)

Según se muestra en el fragmento anterior, una diferencia entre el nivel universitario y otros niveles educativos es que en estos últimos se fomenta la repetición de información como una forma de aprendizaje y no se promueve la reflexión o explicación de la información. Otro aspecto en el que diferencian la educación universitaria de otros niveles educativos es en lo relacionado a los roles de docentes y estudiantes, como se puede observar en el siguiente fragmento

> *Porque es lo que les digo [a mis estudiantes], estás en la primaria o en el kinder y es obedecer, "haz lo que la Miss dice", llegas a la secundaria y el choque con la adolescencia y los maestros como de la vieja escuela donde "aquí tú vas a hacer, yo soy la autoridad", en la prepa se refuerza también mucho la jerarquía del profesor, inalcanzable, el que sabe, tú el que no sabe, y llegas a la universidad y te dicen "¿y tú qué piensas?", y dices "¿pensar? ¿qué es eso?" ¿no? "¡¿Cómo?!" y eso les causa como mucha gracia a los estudiantes, también dicen "si"* (Docente 7)

Como se puede observar en el anterior discurso, el profesorado señala que una característica que distingue a la educación superior de otros niveles educativos, es que en el nivel básico y en el medio superior se propicia una jerarquía entre docente y estudiantes, siendo las y los segundos subalternos de las y los primeros. Sumado a ello, mencionan que este tipo de dinámicas van moldeando al estudiante, pero que esta dinámica y molde cambian en la educación superior

> *esto que te decía de "ahora voy a la primaria, ahora a la secundaria, ahora no sé qué", es como seguir esa regla, es "pues la tengo que seguir y si me dicen que así es, pues ni siquiera la cuestiono" ¿ves? Y creo que en la institución básica la dinámica así es, así es, no cuestionas, solo repites y ya. Y es como si esos seis años caminaras por el mismo sendero, por el mismo sendero, pero "oye, a lo mejor acá hay uno más bonito y más corto" -"no, no, no, no, te tienes que seguir por aquí, no puedes salirte" -"pero ¿por qué?" -"porque así es", es el deber ser. Yo creo que por eso no… los van moldeando así al estudiante y así llega […] creo que a muchos las instituciones de educación superior les da chance de pensar en otras formas* (Docente 4)

Y estos cambios en el *molde* de estudiante adquirido durante la educación básica que ocurren en educación superior, son a través de un proceso paulatino como muestra el siguiente fragmento

los muchachitos de primero ¡Puf! son súper obedientes, así les dices "haz esto" y lo hacen ¿no? Son súper obedientes, pero bueno van entrando a la universidad y el cambio de escuela, ya que los encuentras como en octavo ya es una cosa de "¿por qué no entraste?" -"no, es que no tenía ganas", también tiene que ver con ese proceso (Docente 4)

Como se observa en el fragmento anterior, durante el transcurso en la educación superior, el *molde* o rol que sigue el estudiantado cambia. Más aspectos sobre la manera en que las y los docentes conciben su rol y el del estudiantado, además de la representación que construyen de esto último, serán abordados con mayor detalla cuando se describa la categoría relativa a los actores.

Siguiendo con la visión respecto a la educación, como ya se mencionó, consideran que la educación es un acto social que debe ser crítica, amplia y libre, con cierto carácter político e integral. En ese tenor, mencionan que buscan formar

una persona como con un análisis permanente a nivel […] intrapersonal e interpersonal ¿no? Porque todo lo que tienes afuera pues te mueve mucho, entonces uno necesita estar bien […], esta cuestión de trabajar para el otro, de trabajar, de que tu trabajo impacte, de que tu trabajo tenga sentido, creo que es como esa característica que ellos deben de tener. Tienen que ser personas atentas al medio, dispuestas, colaboradoras, o sea creo eso, que un no puede trabajar sin vincularse con otros […], como interés en las problemáticas sociales, como juicio crítico, como humilde, como con la capacidad de poder articular un discurso que llegue a gente, no solo especialista en su área, sino a gente común y corriente, como dispuesto a moverse en diferentes esferas sociales. Creo que la política es importante, también creo que es gente que tiene que trabajar con los políticos porque al final de cuentas son los que nos dan el recurso, y trabajarlo de una manera en que ellos sepan que el dinero que se va a dar, va ser dinero que se va a aprovechar. Saber hacer red, o sea creo que eso es bien importante, una persona que pueda ir anudando a mucha gente, desde el chiquito de segundo semestre que le encanta meterse en todo hasta el de noveno […] creo que eso es... Ética, saber hacer equipo, juicio crítico y el estar para los demás, para el otro, eso es como las cuatro estrellas que uno debe de tener (Docente 7)

Este fragmento muestra que el tipo de profesionista que se busca formar es uno que tenga un vínculo y compromiso social y político, que busque que su trabajo tenga un impacto social.

Además, se establecen cuatro criterios que debe poseer, los cuales son: ética, juicio crítico, estar para el otro y trabajo en equipo.

En resumen, se puede decir que las y los docentes consideran que la educación es un acto social, debe ser lo más amplia y crítica que se pueda. No se debe centrar solo en que el estudiantado reproduzca ciertos discursos que sean útiles para su desempeño laboral, sino que también les debe permitir tomar conciencia de su lugar en la sociedad, por lo que es importante la politización del estudiantado en el mejor sentido del término. Consideran que la formación integral del estudiantado es importante, ya que al final todo está conectado. Debido a ello les insisten a sus estudiantes que lean y hagan otras cosas que no estén relacionadas al campo de conocimiento (psicología), que vayan al cine, a una obra o experiencia musical, debido a que la vida es más y tiene más cosas. Esto también puede aportar a su formación.

Existen diferencias entre la educación superior y otros niveles. Señalan que la educación primaria, secundaria y media superior requieren el mismo tipo de estudiante y formas institucionales. Esto implica que enseñan una sola forma de ver la realidad, no se les pide que la expliquen, solo que aprendan y repitan. En educación básica no se cuestiona, se camina por un solo sendero. Debido a ello en universidad, las y los estudiantes en primer año son muy obedientes. La universidad da la oportunidad de pensar de otras formas, el conocimiento les hace pensar críticamente y defenderse. En la educación básica y media se fomenta la obediencia y la autoridad del profesorado, se considera que este es el que sabe y que el estudiante no, mientras en la universidad se les pregunta por lo que piensan al estudiantado.

Consideran que el objetivo de la educación superior con las características antes descritas es formar personas con un análisis permanente a nivel inter e intrapersonal, que trabajen para el otro, que estén atentas al medio que les rodea, dispuestas, colaboradoras, con interés en problemáticas sociales, con juicio crítico, humildes, que articulen un discurso entendible por todos, con disposición de moverse en distintas esferas sociales (ej. Política), que sepan hacer red (a*nudar mucha gente*). En esencia, que cumplan cuatro puntos: ética, trabajo en equipo, juicio crítico y estar para los demás.

Por otro lado, en cuanto al elemento que refiere a la concepción sobre el aprendizaje se puede decir que, cuando se habla de este, las y los docentes mencionan que las estrategias didácticas son pieza clave para lograr el aprendizaje, tal como se ilustra a continuación

> *yo siempre digo que los contenidos o los textos son el pretexto, lo que me va a permitir que los alumnos aprendan lo que dice el programa es la estrategia o la técnica, no tanto que lleguen y me lean* (Docente, 2)

Un ejemplo de esto, es cuando es el siguiente

> *vamos paso por paso y conforme van haciendo la tarea de cada paso, lo relaciono con la teoría, entonces ahí sería un aprendizaje basado en un proyecto y la teoría va acompañando* (Docente 1)

Como se observa en el fragmento anterior, se alude a que el aprendizaje se logra a través de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos. Otras formas que se mencionan sobre como las y los estudiantes consiguen aprender son

> *cómo ellos aprenden es relacionándoles las materias, los contenidos con otras materias* (Docente 2)

> *siento que ellos entonces sí aprenden, como con esa parte de repetir lo que hiciste mal* (Docente 3)

> *actividades prácticas, pero como que puedan darle sentido al contenido porque sino no tendría sentido ¿no? Como que no les hace mucho sentido, no le hacen mucho caso. Pero también trato de que puedan tener como discusiones entre ellos […] yo sí creo que cuando discutes con el otro aprendes más y puedes como reorganizar esa información de otra forma* (Docente 4)

A partir de los fragmentos anteriores se puede decir que parte de la manera en que las y los participantes perciben que se logra aprendizaje es a través de relacionar los contenidos de las materias, la repetición de actividades que estaban mal y el uso de actividades prácticas y discusión entre iguales pues esto permite que el estudiantado reorganice la información. Además, se menciona que

> *Creo que el proceso de aprendizaje debe estar como acompañado* (Docente 4)

Lo anterior indicaría que el aprendizaje tiene cierto carácter social. Por otro lado, algunas maneras en que el profesorado puede darse una idea de si sus estudiantes están aprendiendo son

como que la parte de verlos, pues me da idea de que tan interesados están, de qué si ya se perdieron, de si tienen cara de no entendí (Docente 3)

yo soy de observar los rasgos, veo si alguien ya se está aburriendo, si bosteza, si sonríe, entonces son como señales que la clase va bien o de que va mal, o de que le tengo que hacer, o cara de duda. Entonces todo eso a mí me sirve, me retroalimenta cuando estoy en el aula (Docente 1)

estar viéndolos porque me interesa mucho las reacciones, muchas veces la cara del estudiante en el momento te dice si el concepto está quedando claro, si no tiene idea de que estas hablando, etcétera (Docente 5)

Durante la clase, pues la principal retroalimentación sería como la inmediata, en el sentido de ver que plantean preguntas, que tienen dudas, etcétera (Docente 5)

Los fragmentos anteriores muestran que el profesorado utiliza elementos de comunicación para darse cuenta si sus estudiantes están comprendiendo lo que les están enseñando. Por un lado, se mencionan elementos de comunicación no verbal (Davis, 2013) como son sus rasgos, sus reacciones, principalmente el rostro, donde observan si tienen cara de *no entendí* o *de duda*, si bostezan, si sonríen; esto les puede decir si sus estudiantes sienten aburrimiento, interés, si están prestando atención y si están entendiendo el concepto enseñado o si están *perdidos*. Estos elementos también pueden servir de indicadores de cómo va la clase. Por otro lado, mencionan un medio de comunicación verbal como es expresar dudas y preguntas respecto al tema.

Sumado a lo anterior, mencionan que cuando una o un estudiante aprende esto se refleja a través de sus participaciones, cuando pueden citar (temas, clases o autores), los cambios en sus discursos oral y escrito (la calidad de sus trabajos y de su forma de expresarse) y en la resolución de problemas en los exámenes. Esto puede ser visto en los siguientes discursos

Sus participaciones, sí, sus participaciones […] así me doy cuenta que ellos van interiorizando los contenidos y van aprendiendo, inclusive ellos mismos, te digo, citan cosas, dicen "como vimos la clase pasada" o "como vimos con el tema tal" (Docente 2)

Con los resultados, o sea, por ejemplo, con la calidad de los trabajos que van sacando, por lo cambios en la calidad de los trabajos que van sacando, con la diferencia en la forma en que expresan. Por ejemplo, cuando exponen al principio del semestre y cuando exponen ya

al final, que dices "¡ah! Mira ya no leen, ya se paran, se plantan más frente al grupo", y ya no es tan así como con cara de susto, dices "¡ah! Bueno, ya fueron aprendiendo eso" ¿no? […] los trabajos que van entregando, cada trabajo vas viendo como si hay una diferencia en la forma como escriben, en la forma como argumentan, ahí es donde yo veo que aprenden (Docente 3)

Yo lo veo en dos elementos, uno en su discurso […] ¿Cómo puedo darme cuenta? Porque empiezan a utilizar los conceptos, porque empiezan a ver la realidad desde una óptica más psicológica y más científica, que solamente decir "no, cuando mi mamá decía...", sino que "cómo decía fulanito de tal" o "como lo vimos en la clase de tal", porque a lo mejor no se pueden acordar de los autores, pero se pueden acordar como de un concepto y ahí me puedo dar cuenta que estos jóvenes están utilizando estos conceptos, como estas ideas más científicas sobre la explicación de la realidad, esa es una y que sí se puede ver... Sí se puede escuchar […] La otra es en los trabajos escritos, en la escritura, como es que ellos van organizando como esas ideas mucho más académicas, que solamente empíricas y sí te das cuenta los dos son discursos ¿ves? Las dos son formas de discurso diferente, en donde uno puede ir viendo que sí van aprendiendo (Docente 4)

Bueno hay varias vías de retroalimentación, una, por ejemplo, son en los exámenes porque en los exámenes suelo ponerles cosas que implican... digamos, poca memorización y más de aprender a resolver algo […] Entonces, para mí, el que un estudiante logre resolver un problema, implica que desarrolló la habilidad de, uno, en la clase tomar notas de lo que es importante y a partir de esas notas poder resolver el problema (Docente 5)

También se mencionan ciertos elementos en el manejo de la comunicación no verbal del profesorado que influyen en el aprendizaje, tal y como lo muestra el siguiente fragmento

el tono de voz, los movimientos, creo que eso le brinda también otro contexto al aprendizaje ¿no? (Docente 1)

Otro elemento que se considera importante es la dinámica de grupo ya que puede afectar el funcionamiento de las estrategias, las cuales consideran clave en el aprendizaje del estudiantado como se mencionó anteriormente, puede no haber colaboración ni entusiasmo o incluso personas que sabotean constantemente. Esto puede ver en el siguiente fragmento

> *Cuando encuentras una dinámica grupal en donde no hay colaboración, no hay entusiasmo o hay un elemento que sabotea todo el tiempo, todo el tiempo las clases, entonces ese es un grupo que no puede funcionar bien ¿ves? […] Son esas las de la dinámica de grupo. Tenía... una vez tuve un grupo donde una chica brillante, muy buena, una chava bien lista y un día […] ya no participaba tanto en mi clase y yo le decía "¿por qué ya no participas?" -"es que mis compañeros se burlan, es que cada vez que participo hacen mala cara y así" y la chava se sentía muy mal* (Docente 4)

En el fragmento anterior, se puede observar como ciertas dinámicas de grupo inhiben la participan que, según mencionó anteriormente el profesorado, es un elemento que refleja si una o un estudiante está aprendiendo o no. Se profundizará en la cuestión relativa a los grupos, cuando se hable de la categoría referente a los actores. Siguiendo con la dinámica grupal, también se menciona que

> *Que funcionen distinto las estrategias... Híjole, yo creo que a la dinámica grupal. Un factor importante que muchos profesores no consideran es la dinámica de grupo* (Docente 4)

Con esto se puede decir que las estrategias, que ya se ha reiterado que son consideradas elemento clave en el aprendizaje, funcionan distintos dependiendo de la dinámica del grupo, pero es un elemento que le profesorado no lo tiene en cuenta y que, considerando el fragmento previo a este, la dinámica grupal también puede suprimir la participación del estudiantado.

Otro elemento que funge como mediador en el aprendizaje y las estrategias (actividades) son

> *algunos contenidos que van a servir para la materia que vamos a cursar y eso también me sirve para poder ver cómo voy a desarrollar las actividades* (Docente 4)

Lo que ilustra el fragmento anterior, es que algo que afecta al aprendizaje son los contenidos de materias anteriores que pueden servir como base para otras materias. Por último, respecto al aprendizaje, mencionan que

> *les digo [a mis alumnos] "yo lo que quiero es que aprendan, no que se saquen 8 o 7 o 9, quiero que aprendan y si para aprender tienen que hacerlo tres veces, yo estoy dispuesta a revisarlo tres veces" [risas]* (Docente 3)

Lo anterior muestra cierta adaptación del profesorado a sus estudiantes, debido a que su interés en que estas y estos aprendan muestran la disposición de dejar que entren más de una ocasión el mismo trabajo con la finalidad de que logren aprender.

De forma sintética se puede decir que el aprendizaje se logra a través de las estrategias, en la acción paso a paso y la teoría va acompañando, otras formas son cuando el profesorado relaciona el contenido de las materias, cuando hacen que sus estudiantes repitan los trabajos que estaban mal, haciendo prácticas que les permitan a sus estudiantes darle sentido al conocimiento y teniendo discusiones entre ellas y ellos ya que de esa manera pueden reorganizar su conocimiento. Es un proceso en el que se debe estar acompañado. A través de los rasgos y reacciones se puede saber si una clase va bien o mal, si bosteza o sonríe son elementos que permiten saber si un estudiante se está aburriendo, también se pueden ver las caras de duda. Ver a los estudiantes permite saber que tan interesados están, si ya se perdieron, si tiene *cara de no entendí*. Otra forma de retroalimentación es que los estudiantes expresen dudas y hagan preguntas.

La manera en que se refleja que las y los estudiantes están aprendiendo es a través de sus participaciones, cuando pueden citar (temas, clases o autores), los cambios en sus discursos oral y escrito (la calidad de sus trabajos y de su forma de expresarse), y en los exámenes donde se les pide que resuelvan problemas más que memorizar. Consideran que el tono de voz y el movimiento que acompaña la explicación en el salón de clases genera cierto contexto que permite el aprendizaje. La dinámica de grupo puede afectar el funcionamiento de las estrategias, puede no haber colaboración ni entusiasmo o incluso personas que sabotean constantemente, pero es algo que el profesorado no suele tomar en cuenta. El conocimiento previo también puede influir en relación a los contenidos que se revisarán en una materia y en las actividades a desarrollar en el aula. Se adaptan a sus estudiantes porque les interesa que aprendan, aunque eso implique que tengan que repetir el trabajo y lo que implica tengan que revisar más de una vez.

Dada la relevancia mencionada de las estrategias en función de lograr el aprendizaje, a continuación, se abordará la representación sobre las estrategias que sostienen las y los docentes. Cuando se refieren a las estrategias didácticas mencionan que

> *Se llaman estrategias, no dinámicas ni técnicas, entonces son estrategias porque estas estrategias, si eres un profesor estratégico, tu generas estrategias o técnicas que se adaptan al estudiante, al aprendizaje, a la hora a la que das la materia, al carácter de la materia,*

> *si es teórico o si es práctico, si es muy teórica, si es evidentemente práctica, entonces esas estrategias se adaptan* (Docente 2)

Como ilustra el fragmento anterior, se distingue a las estrategias didácticas de otros conceptos como dinámicas y técnicas. Además, consideran que las estrategias tienen un carácter adaptable al estudiantado, al aprendizaje y a la materia. Sumado a lo anterior, al referirse las características de las estrategias que utilizan, mencionan que son

> *ejercicios que puedan ayudar a que encuentren elementos clave de sí mismos o del objeto de conocimiento ¿no? Que puedan enriquecer su visión* (Docente 6)

El fragmento anterior muestra que, para las y los docentes, las estrategias permiten al estudiantado encontrar elementos clave que les permiten enriquecer su visión o conocimiento sobre sí ellas y ellos mismos y sobre el objeto de estudio. Para la definir qué estrategias didácticas pueden ser utilizadas, mencionan que dicha elección

> *va más en función del tipo de conocimientos, de los temas, de los contenidos que voy a trabajar* (Docente 1)

Es decir, que la elección de las estrategias didácticas varía dependiendo de los contenidos que serán abordados en clase. En ese tenor, se distinguen las estrategias elegidas cuando los contenidos son más teóricos o cuando son más prácticos, tal y como lo ilustra el siguiente fragmento

> *cuando es más teoría soy más de que lean el texto y contesten cuestionarios, por ejemplo. Cuando es más de... como de hacer cosas, de presentar, de eso soy más de que trabajen en equipo y que desarrollen un proyecto en el equipo* (Docente 3)

Sumado a lo anterior, también se pudo observar que, en los casos donde se usan lecturas, las características de los mismos textos pueden influir en qué estrategia didáctica será utilizada. Como ejemplo de ello se puede ver el siguiente discurso

> *un texto lleno de conceptos y definiciones, entonces lo que hago con los grupos es pedirles, para que puedan identificar con claridad los conceptos con sus respectivas definiciones. Esas definiciones además pueden ser muy variadas y aparecer en distintos momentos del texto. Lo que les digo es que elaboren un glosario, que identifiquen cuales son los términos que tienen que ver con el concepto, para que sepan en primer lugar que no todas las*

> *palabras que aparecen ahí son conceptos, que las saquen del texto, que hagan la correspondiente definición en base a lo que él mismo autor dice en diferentes partes del texto, que agrupen todo eso como si fuera un pequeño diccionario y esto es posible en ese material porque su estructura está elaborada de esa manera. Hay otros textos donde vale más la pena que los estudiantes reflexionen sobre las ideas que aparecen ahí, más que identificar conceptos, que reflexionen sobre las ideas y que piensen en otras cosas en función a esas ideas, es justo pretexto para hacerlo* (Docente 8)

Lo que muestra el fragmento anterior es que, dependiendo de las características de los textos, se puede optar por una u otra estrategia. Por ejemplo, en los casos de textos donde aparecen muchos conceptos, pueden utilizar técnicas como pedirles a sus estudiantes que hagan un glosario. En cambio, existen otro tipo de textos que sirven para la reflexión en torno a ideas presentadas en los mismos.

Otro aspecto que llegan a tomar en consideración para la elección de sus estrategias didácticas es el siguiente

> *considero que hay un tiempo razonable para acabar una actividad, por ejemplo, dentro de la clase y entonces si se acaba en ese tiempo pos' esta* (Docente 3)

El fragmento anterior ilustra que otro elemento que el profesorado toma en consideración para elegir las estrategias didácticas es el tiempo que puede tomar realizar dicha estrategia. Otra cosa que las y los docentes mencionan para elegir las estrategias didácticas que utilizar es

> *buscar estrategias que se hayan como que se mostrado eficientes para esos temas. Por ejemplo, hay una revista que consulto con cierta frecuencia que es la de […] enseñanza en la psicología, la de la división dos de la APA, tiene su revista, Teaching of psychology, que publica este... estudios empíricos con estrategias* (Docente 5)

Como se puede observar en el anterior fragmento, la literatura especializada también tiene cierto peso al momento de seleccionar las estrategias didácticas. Algo que se puede destacar es que la idea de *eficiencia* que aparece en el fragmento anterior en relación a las estrategias didácticas podría remitir a la Teoría Técnica, en la cual se busca el método de enseñanza más eficaz para los temas y que funcione en todo el estudiantado de forma homogénea (Marrero, 1988, 1993).

Otro criterio que consideran para la selección de estrategias es relativo al plan de estudios (este también abarca los materiales, los cuales serán abordados más adelante), lo que se refleja en el siguiente fragmento

> *Pues que sean congruentes con el plan de estudios, de entrada, yo lo primero que tengo que asegurar es que, con lo que yo voy a proponerles de lecturas, se vaya a cumplir el plan de estudios, o de ejercicios o de experiencias de aprendizaje se vaya a cumplir el plan de estudios* (Docente 6)

En cuanto al funcionamiento de las estrategias didácticas, las y los docentes mencionan que pueden darse cuenta si estas funcionan gracias a

> *la reacción de los estudiantes ¿no? Vaya, de repente siento que, por ejemplo, alguna estrategia para que un concepto les que muy claro y a la hora de estarla implementando, me doy cuenta de que no acabó funcionando del todo bien* (Docente 5)

> *Esas reacciones son, para mí, la primera fuente de "está funcionando este ejercicio, está gustando, está resultándoles interesante o no"* (Docente 5)

> *lo que ocurre en clase, las participaciones mismas […] que nos comenten algo sobre lo que se está viendo, revisando, son un indicador de qué tanto puede estar funcionando o no* (Docente 8)

> *las actividades más amplias de evaluación, como los exámenes, como los ensayos también nos dan una idea de qué tanto esto está funcionando o no* (Docente 8)

> *Con los exámenes […] Por ejemplo, si yo tengo un grupo y ninguno me saca 10 o arriba de 8, yo sí digo "algo está pasando" […] Que a lo mejor un trabajo no está hecho con el empeño que yo considere que debe de tener, que puede que un trabajo, pero todos, algo está pasando* (Docente 7)

> *que no llegaron a lo que yo quería que llegaran ¿no? A lo mejor a un nivel de reflexión más abstracto o a un nivel de observación más específico, no sé, una cosa así* (Docente 4)

Entonces, a partir de los fragmentos anteriores, se puede decir que lo que da cuenta del funcionamiento de una estrategia didáctica es lo que ocurre en el salón de clases, las reacciones y participaciones del estudiantado, también el desempeño de estos últimos en exámenes y trabajos

(e. g. ensayos), sumado a cuando se dan cuenta de que no se logró el objetivo planteado. Es importante notar que los elementos mediante los cuales, las y los docentes, se dan cuenta de que una estrategia funciona o no guardan bastantes similitudes con la manera en que el profesorado puede constatar que sus estudiantes estén logrando el aprendizaje esperado. Esto podría deberse a la relación que existe, para el profesorado, entre las estrategias y el aprendizaje, donde las primeras son pieza clave para el logro de lo segundo. En ese sentido, se podría pensar que lo que indica que una estrategia didáctica funciona guarda similitud con los indicadores de logro de aprendizaje debido a que, cuando una estrategia es exitosa, se logra el aprendizaje esperado.

Sobre lo que contribuye a que las estrategias funcionen mencionan que

> *Yo creo que, si el maestro cree que funcionan, sí funcionan* (Docente 2)

Lo anterior indicaría que las expectativas de las y los docentes interfieren con el funcionamiento exitoso de las estrategias didácticas.

Cuando alguna estrategia didáctica no funciona, las posibles razones para esto que las y los docentes mencionan son

> *porque el maestro, primero, planea en función del contenido. Segundo, porque tiene prácticas educativas o docentes muy rutinarizadas. Tercero, porque se asume como un profesor tradicional, y aunque se asuma como un profesor constructivista, son tradicionales […] Yo creo que por eso no funcionan* (Docente 2)

> *yo digo que lo que podría afectar es la misma personalidad del estudiante y el mismo estilo que tiene para aprender* (Docente 2)

> *a veces es el contenido, a veces son los materiales, a veces es la actitud de uno y la percepción del otro* (Docente 6)

Los fragmentos anteriores ilustran que las razones que el profesorado señala para el no funcionamiento de las estrategias didácticas son que se planee en función de las prácticas docentes que se han vuelto rutinarias, ser un profesor tradicional, la personalidad y estilo de aprendizaje de las y los estudiantes, el contenido, los materiales y la actitud y percepción de los actores involucrados en el proceso educativo. En ese sentido se podría señalar que el funcionamiento de las estrategias didácticas está atravesado por dos ejes. Por un lado, un primer eje que comprende

las características y percepciones de docentes y estudiantes como actores del proceso educativo. Por otro lado, un segundo eje que se compone de las características de los propios contenidos y materiales.

En los casos donde alguna estrategia didáctica llega a no funcionar, las acciones que realizan las y los docentes son

> *Pues con los mismos estudiantes decirles "esto no funcionó, vamos a reintentar" o a veces me toca como corregir hasta con el siguiente grupo ¿no? […] a la hora de estarla implementando, me doy cuenta de que no acabó funcionando del todo bien, entonces acabo por ahí corrigiendo, pero procuro hacerlo en el momento* (Docente 5)

> *Cuando no me funcionan las actividades trato de cambiarlas y siempre les pregunto [a las estudiantes y los estudiantes] "¿qué se llevan de esta clase? ¿qué les gusto? ¿qué no?", así trato de hacerlas* (Docente 4)

Lo que ilustran los fragmentos anteriores es que al notar que una estrategia no funciona tratan de corregirla. Esta acción de corrección se puede dar en el momento o posteriormente para usar la estrategia en cuestión con otro grupo. Un recurso en el que se basan para realizar las correcciones es preguntándoles a sus estudiantes qué les gusto y que no de la actividad y preguntarles qué *se llevan* de la clase.

De forma general sobre las estrategias didácticas se puede decir se les atribuye la característica de ser adaptables tanto al estudiantado como al carácter de la materia, y esta la distingue de otros conceptos como dinámicas y técnicas. Se menciona que se busca que las estrategias que utilizan ayuden a que el estudiantado encuentre elementos clave de sí mismos o del objeto de conocimiento para que puedan enriquecer su visión. Seleccionan las estrategias didácticas basándose en los temas, conocimientos o contenidos a trabajar. En cuanto a los contenidos, cuando es más teoría se usan lecturas y cuestionarios, cuando son más prácticas se usa el trabajo en equipo para que desarrollen proyectos. En cuanto al uso de lecturas, las características de las mismas pueden influir en la elección de estrategias. Muestra de lo anterior es cuando se usan textos llenos de conceptos y definiciones, les piden actividades como glosarios, mientras consideran que hay otros textos que son más para que reflexionen las ideas allí presentadas. También se toma en consideración el tiempo necesario para la realización de una actividad. Otra forma para seleccionar estrategias es

buscar en la literatura especializada estrategias que hayan funcionado para enseñar ciertos temas. También toman en consideración que lo que vayan a hacer sea congruente con lo que pide el plan de estudios.

Lo que les puede indicar cómo está funcionando alguna estrategia es cuando las y los estudiantes no llegan a lo que esperaba (ej. Cierto nivel de reflexión) y lo que ocurre en clase. Sobre esto último se pueden mencionar distintos indicadores, por un lado, están las participaciones, por otro, la reacción del estudiantado al momento de implementar la estrategia didáctica, eso les dice al profesorado si la estrategia está funcionando, si les parece interesante o les gusta a sus estudiantes o no. También usan los exámenes como referentes, si ningún estudiante saca 10 o de 8 hacia arriba, *algo está pasando*. De forma similar, el que los trabajos (ej. Ensayos) no reflejen el empeño esperado, es un indicador de que *algo está pasando*. Las estrategias pueden funcionar debido a que el docente cree que funcionan. Cuando no funcionan se puede deber a que se planea en función al contenido, las prácticas docentes son rutinarias, cuando son docentes tradicionales, por la personalidad de los estudiantes y sus estilos de aprender. También puede deberse al contenido, a los materiales, a la actitud de uno y la percepción del otro. En los casos en que no funciona alguna estrategia las corrigen y las cambian, basándose en lo que le dicen sus estudiantes que les gusto y que no, a veces lo hacen hasta el siguiente grupo, pero también lo procuran en el momento.

Dada la importancia de los contenidos para la elección de las estrategias didácticas, estos son el siguiente elemento a describir. Sobre la manera en que se seleccionan los contenidos mencionan que

> *ya están los contenidos en los programas ¿no? […] aquí ya están puestos ¿no? La mayoría tenemos el 80% creo de catedra, el 20% o 30% de libertad de catedra y en ese libre porciento ahí sí voy metiendo como algunas cosillas que a mí me… como que me interesan y que sé que les puede dar sentido a este contenido general ¿no?* (Docente 4)

Como se observa en el fragmento anterior, el profesorado ya cuenta con cierto porcentaje de contenidos prefijados por el currículum oficial y otro porcentaje de libre catedra. En cuanto al porcentaje de contenidos preestablecidos mencionan que estos son elegidos de manera conjunta trabajando en academias (estas serán abordadas más adelante). Lo anterior se puede ver ilustrado a continuación

¿cómo los escojo? Bueno pues los escojo regularmente con mis compañeros de academia y compañeras de academia, siempre nos hemos puesto de acuerdo ¿no? He tenido la fortuna que tenemos una visión muy… como muy parecida sobre lo que pensamos sobre lo que requiere un psicólogo, una psicóloga desde ese campo que estamos dando clase o desde ese tema, tópico y los escogemos todos juntos, así (Docente 4)

En cuanto a los contenidos que pueden elegir dentro del porcentaje de libre catedra, mencionan que algunos aspectos que toman en cuenta para elegirlos son

es un punto clave preguntarte "¿hay algo de este tema que ahorita sea vigente, que sea importante que los estudiantes conozcan?" […] Temas que de repente yo voy viendo como clave, que considero que son importantes en la formación del psicólogo, yo los voy agregando (Docente 6)

Entonces, ¿en qué me fijo? Sí me fijo en que puedan... si los contenidos tienen como estos elementos sociales que le permitan pensar al estudiante y a la estudiante que la comunidad a la que va es una comunidad social y que requiere de ese tejido social para que el desarrollo psicológico se pueda dar. Entonces, siempre estoy pensando como en eso ¿ves? […] pienso "¿cómo les puedo dar como alguna cosa que les sirva para pensar en temas más sociales a los estudiantes?", siempre pienso en eso y eso es lo que voy metiendo, así como [silbido y gesto con las manos como si metiera algo poco a poco] (Docente 4)

yo creo que, en parte en base a la dificultad, o sea como a que tanta información necesitan, voy decidiendo que tanto se... ¿cómo te diré? Sí, como que tanto se requiere o que tanto tiempo ocupas para desarrollar ese tema o un tema en específico (Docente 3)

Los fragmentos anteriores muestran que para elegir los contenidos que agregan gracias a la libertad de catedra se basan en la importancia y vigencia de ciertos temas para la formación de sus estudiantes, que esos contenidos le den elementos al estudiantado para pensar en temas de carácter más social y la cantidad de información y tiempo que requiere desarrollar ciertos temas. También mencionan que los contenidos de los programas permiten establecer una dirección en lo que deben aprender las y los estudiantes, tal y como lo ilustra el siguiente fragmento

primero me voy como con la competencia general a desarrollar, las competencias específicas y luego cada uno de los objetivos que tienen las unidades, entonces ¿qué quiero

que aprendan en cada unidad? Y entonces, con este contenido ¿qué va a aprender? (Docente 2)

Otro aspecto que destacan es la cuestión del tiempo, donde consideran que el tiempo para ver todo lo que es necesario que aprendan sus estudiantes no es suficiente, por lo cual solo les pueden dar lo esencial y aprender el resto será algo que tendrá que hacer el estudiantado por su cuenta. Esto lo refleja el siguiente discurso

> *Vaya, algo que le insisto a los estudiantes es "el tiempo que pasan con nosotros, respecto al tiempo que necesitan para formarse, es realmente muy poco, o sea tenemos que ver estas 40 cosas, ¿creen que vamos a ver eso con dos horas a la semana? Por supuesto que no, yo trataré de mostrarles como lo más esencial, pero una buena parte de su aprendizaje son cosas que ustedes revisen ya después"* (Docente 5)

Por otro lado, también distinguen tipos de contenidos, como se muestra a continuación

> *Los contenidos conceptuales pueden ser, algunos, pues muy básicos ¿no? […] Así, unos que pueden ir un libro y sacarlos. Pero luego están otros que tienen que ver más con una serie de conceptos teóricos que ya son como más integrales ¿no? Que se requieren para poder desarrollar este otro contenido* (Docente 4)

El fragmento anterior caracteriza dos tipos de contenidos, unos conceptuales que son más básicos y unos teóricos que son más integrales. Una de las características conceptuales, además de ser básicos, es que son aquellos que pueden ser consultados en un libro de texto. Mientras que los conocimientos teóricos, además de ser más integrales, se caracterizan por ser la base para poder desarrollar otro tipo de contenido.

A manera de síntesis, sobre los contenidos mencionan que en su mayoría ya están determinados (80%), y que son elegidos en academia pensando en qué requiere un psicólogo o psicóloga en el campo en cuestión. Aunque también existe un porcentaje de contenidos de libre catedra (20%), los cuales los seleccionan basándose en la vigencia e importancia para la formación en psicología, que den elementos para pensar en términos más sociales al estudiantado y tomando en consideración la cantidad de información y tiempo que pueden requerir ciertos temas. Por otro lado, se establece una relación entre los aprendizajes a desarrollar y los contenidos de los programas. Al revisar el objetivo general y los específicos, así como las unidades de aprendizaje, el profesorado se cuestiona

qué aprendizajes son los que deben desarrollar sus estudiantes. Como ya se mencionó, el tiempo es algo que toman en consideración, las y los docentes mencionan que el tiempo que disponen no es suficiente para enseñar todos los contenidos a sus estudiantes y por lo tanto solo les pueden dar lo esencial, para que posteriormente el estudiantado aprenda el resto por su cuenta. Por último, distinguen dos tipos de contenidos, unos conceptuales que son más básicos y que pueden ser fácilmente consultados en libros y otros teóricos que son más integrales y que se requieren para desarrollar otros contenidos.

A continuación, se describirá la representación que el profesorado sostiene sobre el conocimiento. Para comenzar, consideran que el conocimiento tiene ciertas características como pueden ser que

> *el conocimiento es como inacabable ¿no? Y se está actualizando constantemente, hay cambios todo el tiempo* (Docente 1)

Debido a estas características del conocimiento, al momento de enfrentar el proceso de enseñanza, mencionan tomar la siguiente postura

> *yo siempre me asumo como "a ver, les vengo a enseñar lo que yo sé, les vengo a compartir lo que sé, pero eso no es todo, y aquí estamos aprendiendo todos y todos aprendemos de todos"* (Docente 1)

En suma, se puede señalar que el profesorado considera que el conocimiento es *inacabable* y que se encuentra en *constante actualización*. Debido a estas características propias del conocimiento, el profesorado opta por tomar cierta postura como docentes, en la cual reconocen que enseñan los que ellas y ellos saben, pero que ese conocimiento *no lo es todo*, por lo cual todas y todos aprenden durante la clase y aprenden de forma mutua. Se puede señalar que esto hace cierto eco con algo mencionado sobre los contenidos, donde se señalaba que el profesorado no tiene el tiempo suficiente para enseñar todos los contenidos a sus estudiantes y por lo cual estos últimos deben aprender, posteriormente, por su cuenta el resto. En ese sentido, se podría considerar que esta conciencia de que lo que enseñan no lo es todo es tanto por la concepción del conocimiento como algo inacabable, pero también podría relacionarse con esta necesidad de formación posterior que tuvieron que experimentar cuando fueron estudiantes.

Por otro lado, también abordan la cuestión relativa al currículum y los conocimientos, lo que guarda cierta relación con el tema de los contenidos antes abordado. En cuanto a los conocimientos curriculares mencionan que, en el caso de la Facultad de Psicología, se han perdido algunos conocimientos curriculares, tal y como ilustra el siguiente fragmento

> *En el caso específico de la facultad, la relación de los estudiantes con otras disciplinas, con otros conocimientos no ajenos, pero sí distintos a la psicología. El campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, que los estudiantes las puedan saber, conocer algo sobre historia, sobre sociología, sobre antropología, sobre lingüística […] Sí ha habido pérdidas importantes, existía una materia de antropología que ya no está […] No hay ya una materia donde los estudiantes revisen historia de la psicología, la había en programas anteriores. Es increíble que los estudiantes no puedan conocer su propia historia, la historia de su propia disciplina* (Docente 8)

Sobre lo anterior, consideran importante

> *Que no se pierda de vista que eso les da una perspectiva distinta, puede permitirles ampliar ese enfoque muchas veces puramente técnico basado en resultados. Yo creo que esas materias son las que... por las que se debería luchar para que no desaparezcan, se ha intentado hacer cuando ha habido cambio de plan de estudios ¿no? […] Son estas materias por las que valdría la pena luchar porque se conserven o vuelvan y porque no desaparezcan otras. También en el caso específico de esta facultad que se mantenga la diversidad, la pluralidad de perspectivas psicológicas […] creo que eso es lo que ha enriquecido la formación de los estudiantes y no les ha afectado. Cuando pensamos en evaluaciones externas, como el Examen General de Egreso de la Licenciatura, los estudiantes obtienen buenas calificaciones, creo que esta diversidad no ha afectado su formación, más bien al contrario* (Docente 8)

Los fragmentos anteriores muestran que el profesorado señala como se han perdido ciertos conocimientos del currículum, esto a través de la desaparición de materias. Abogan por la defensa y la recuperación de ciertas materias y contenidos que den una visión más amplia al estudiantado, con el fin de superar el enfoque meramente técnico de la educación. Además, también consideran importante defender la pluralidad de perspectivas que caracteriza a la facultad (tema que será profundizado más adelante) ya que, según su juicio, esto no afecta la formación del estudiantado,

sino lo contrario. Vale la pena recalcar, que es curioso que se haga el hincapié en superar el enfoque educativo técnico basado en resultados y luchar en pos de conservar y recuperar los conocimientos que permitan superar dicho enfoque, pero que para hablar de los beneficios de los conocimientos que consideran que permiten lo anterior, usan un indicador de dicho enfoque, como lo es el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL).

A *grosso modo*, se puede decir que el profesorado concibe al conocimiento como inacabable, que se encuentra en constante cambio y actualización. Debido a ello, toman la postura de que todos pueden aprender de todos y que ellas y ellos solo enseñan lo que saben, pero eso no es todo el conocimiento. Mencionan que en la Facultad de Psicología se han perdido ciertos conocimientos y que valdría la pena luchar por ellos, ya que ayudan a superar la visión técnica basada en resultados de la educación. También se considera importante mantener la pluralidad de perspectivas de la Facultad de Psicología, ya que consideran que esto es algo que beneficia la formación del estudiantado, tal y como lo muestran los resultados del EGEL.

Dado lo mencionado sobre las materias en relación a los conocimientos, se procederá a abordar la representación de las primeras. Para comenzar señalan la existencia de distintos tipos de materias

> *reviso qué tipo de materia es, si es teórica, si es teórica-práctica* (Docente 8)

Esta distinción proviene de la misma institución, esto se puede observar en el siguiente fragmento

> *Pues ya las materias en sí mismas, de acuerdo a los programas establecidos de cada una por lo menos aquí en la facultad, tienen esa distinción clara. Son materias solamente teóricas, son materias teórico-prácticas* (Docente 8)

Este fragmento ilustra como la institución, a través del programa oficial, tiene cierto efecto en la manera en que el profesorado concibe ciertos elementos del proceso educativo, en este caso se puede ver específicamente en la representación que se hace sobre las materias y la existencia de tipos de materias.

Respecto a las materias teóricas mencionan que

> *En el caso de las materias teóricas es generalmente revisar textos, el tipo de abordaje de los mismos tiene un componente conceptual, abstracto que es importante intentar que los*

> *estudiantes comprendan, que se comprenda la teoría de una manera más puntual posible, aunque no pues... de una forma absoluta, pero que se entienda lo principal de un enfoque teórico* (Docente 8)

Por su parte, sobre las materias prácticas mencionan que

> *En el caso de las materias que pueden tener un componente más práctico, lo importante es que los estudiantes tengan los elementos para saber cómo pueden llevar eso a un contexto específico de realización una vez ejerzan profesionalmente* (Docente 8)

Entonces, a partir de los fragmentos anteriores, se puede decir que la distinción entre los tipos de materia radica en su objetivo, ya que en el caso de las materias teóricas estas buscan que las y los estudiantes comprendan los elementos esenciales de un enfoque teórico. Mientras que las materias prácticas tienen como objetivo que, el estudiantado, tenga los elementos para ejercer ciertos conocimientos en contextos específicos de su actividad profesional.

Por otro lado, hay materias que tienen cierta percepción por parte del estudiantado, como lo reflejan los siguientes fragmentos

> *yo imparto psicometría, estadística y metodología generalmente, que son materias que no se perciben como muy fáciles ¿no?* (Docente 1)

> *yo sé por ejemplo que batallan bastante con estadística […] Pero sí sé que es de la que batallan. O por ejemplo de las de neuroanatomía o las de neuropsicología en general, luego también los conceptos le parecen más complejos* (Docente 3)

> *Porque también tenía claro que neuropsicología solía ser un área que no era como muy del gusto de los estudiantes, no emocionaba tanto digamos* (Docente 5)

A partir de los fragmentos anteriores, se puede ver que las y los docentes observan que las materias de estadística, psicometría, metodología, neuroanatomía y neuropsicología son vistas como complejas y no fáciles para el estudiantado, e incluso estos últimos llegan a *batallar* con dichas materias. En el caso específico de la neuropsicología se menciona que era un área que no emocionaba o no era tanto del gusto de las y los estudiantes.

En cuanto a la relación entre materias se menciona que para algunas materias son necesarios ciertos conocimientos previos y que esto influye en las actividades que se desarrollaran, tal y como se mencionó cuando se habló sobre las estrategias didácticas usando el siguiente fragmento

> *Con algunos contenidos que sé que van a servir para la materia que vamos a cursar y eso también me sirve para poder ver cómo voy a desarrollar las actividades* (Docente 4)

Sobre la elección de las materias que *dan*, mencionan que

> *Si yo voy a dar una materia me aseguro darla otra vez y otra vez, entonces ya no tengo que volver a partir de cero, eso a mí me tranquiliza mucho* (Docente 7)

Lo anterior ilustra que el dar una materia que ya han dado antes le da tranquilidad al profesorado, debido a la planeación (elemento que será abordado más adelante). Por último, también mencionan que

> *ya están cubiertos los requisitos básicos, pero el plus que haga que también el curso pueda ser innovador para mí o estimulante para mí, asegurando que se cubran las metas en el diseño original del curso* (Docente 6)

Este *plus* al que se hace alusión, está relacionado con los elementos de libre catedra que fueron mencionados cuando se habló de los contenidos. En ese rubro uno de los aspectos que mencionaban era que elegían contenidos que fueran vigentes e importantes en la formación del psicólogo, pues cuando se cubren los contenidos básicos y se agregan esos contenidos la materia adquiere este *plus* que la vuelve innovadora y estimulante para el profesorado.

De manera general se puede decir que dentro de la representación sobre las materias mencionan que las materias pueden ser de tipo teórica y teórica-práctica, y que esta división viene desde los mismos programas institucionales. Las materias teóricas son más de revisión de textos, donde el objetivo es que el estudiantado comprenda lo principal de un enfoque teórico. En las materias prácticas lo importante es que el estudiantado aprenda cómo realizar algo en un contexto especifico, para que lo puedan realizar cuando ejerzan profesionalmente. Hay materias que no son percibidas como muy fáciles o incluso que pueden no ser del gusto del estudiantado, por ejemplo, estadística, psicometría, metodología, neuroanatomía y neuropsicología. Algunas materias requieren algunos conocimientos previos por parte del estudiantado, y esto ayuda a definir como se desarrollarán las actividades, lo que guarda relación con el tema de las estrategias didácticas. El profesorado trata

de dar materias que ya ha dado antes, ya que esto les da cierta tranquilidad dado que no tienen que empezar su planeación *desde cero*. Para dar un *plus* a las materias agregan temas que sean interesante e innovadores, además que consideren que son relevantes para la formación del estudiantado y que conozcan lo más actual o reciente.

Dada la relación de la planeación con las materias se describirá la representación sobre la primera a continuación. Para la realización de la planeación se puede describir un proceso a partir del discurso del profesorado, algo que se puede destacar en principio es lo siguiente

> *en primer lugar, reviso qué tipo de materia es, si es teórica, si es teórica-práctica. Por supuesto reviso el programa de la asignatura, si nunca he dado la materia, me vínculo con compañeros, compañeras que ya han impartido la asignatura para saber cuál ha sido su experiencia, qué les ha funcionado, qué técnicas pedagógicas, qué textos, etcétera. Si ya he dado la materia, generalmente hago una revisión de los apuntes que tengo* (Docente 8)

A partir del fragmento anterior se puede decir que se hace una distinción a partir del tipo de materia, es decir que la planeación será distinta para materias teóricas que para las materias teóricas-prácticas. Otro aspecto que influye en el proceso de planeación es si la o el docente ha impartido o no la materia antes, donde se menciona que en el segundo caso revisan el programa de la materia y se vinculan con sus pares que han impartido la materia en cuestión, con la finalidad de conocer su experiencia. Mientras que, en caso de que ya hayan dado la materia, hacen una revisión de lo que ya tienen. Cada uno de estos dos últimos casos será profundizado a continuación. Sobre las materias que van a impartir por primera vez, también mencionan que

> *si fuera a impartir un curso nuevo, que no he dado ahora, revisaría el programa, con mucho cuidado como las unidades, los temas que hay que cubrir y buscar estrategias que se hayan como que se mostrado eficientes para esos temas* (Docente 5)

> *Si es una materia nueva, primero buscar el plan de estudios, el programa de la materia, revisar la bibliografía... Primero reviso los temas como para ver si a mí se me ocurre de donde ¿no? Y ya luego reviso la bibliografía básica* (Docente 7)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, en el caso de que la materia sea nueva para la o el docente, el primer paso consiste en revisar el plan de estudios o programa de la materia, para conocer los temas a cubrir, también se revisa la bibliografía de dicho programa y se buscan

estrategias didácticas que puedan ser eficientes enseñando los temas a cubrir. Además, como se mencionó anteriormente, también pueden nutrirse de la experiencia de sus colegas para saber su experiencia con la materia, qué técnicas pedagógicas y qué textos les han funcionado.

Por su parte, en el caso de las materias que han impartido antes, se menciona que

> *Siempre pues la parte de la actualización del temario y de la bibliografía* (Docente 6)
>
> *actualizo y reviso los materiales que he preparado sobre esos temas, y veo cuales quiero seguir incluyendo, cuáles no, si tengo alguna lectura nueva, interesante, que a mí me gustaría profundizar* (Docente 6)
>
> *generalmente les doy una repasada porque hay cosas que ya no me gustan tanto o ejercicios que siento que en su momento no funcionaron, bueno los ajustamos, trato de incorporar cosas nuevas de las cuales me voy enterando como a lo largo del año* (Docente 5)

Como se mencionó anteriormente, cuando ya han impartido una materia el profesorado revisa lo que ya tiene. Sumado a ello los fragmentos anteriores muestran que también revisan y actualizan el temario, la bibliografía y materiales, para decidir cuáles seguirán incluyendo y cuáles no, además de incluir cosas nuevas. De forma similar, revisan los ejercicios que no funcionaron en su momento, para realizar ajustes.

De una manera más general, se menciona que durante el proceso de planeación

> *Lo que hago, pues veo los textos y digo "a ver, ¿Cuál es la temática? ¿Cuál es el tema? ¿Qué texto me sirve para abordar este tema del programa, de la asignatura?". Y luego empiezo a leer el texto y digo "a ver, ¿qué quiero que aprendan los estudiantes con este texto?", yo planeo y preparo en función de lo que quiero que aprendan* (Docente 2)
>
> *Me paso así pensando "a ver ¿cuál es el texto que vamos a ver? ¿cómo lo voy a abordar? ¿qué recursos puedo utilizar? y ¿qué se supone que van a tener al final?" ¿no? Eso es como lo que siempre voy pensando, así como en términos generales y luego ya en términos por unidad, luego en términos por cada día, así [silbido] ¿no? […] hago mi planeación pensando en el contenido, en el estudiante y en los tiempos y en los que les es útil para esa formación* (Docente 4)

Los fragmentos anteriores muestran que, en el proceso de planeación, las y los docentes se realizan distintos cuestionamientos para establecer su plan de acción. A partir de los cuestionamientos que se plantean establecen los aprendizajes a desarrollar basándose en el objetivo, en el contenido, en el estudiantado, en el tiempo y en la utilidad para la formación del estudiantado.

Respecto a los tiempos, que anteriormente se ha mencionado que son clave en la elección de estrategias didácticas, mencionan que

> *en el cronograma del semestre ¿no? Yo digo "bueno si tenemos tantas clases, y son tantos temas, pues más o menos tienen que ser tantos temas por clase" y sobre eso me baso para decir "tengo que acabar a tiempo", en general acabo a tiempo* (Docente 3)

> *el elemento en el que me fijo es cuántas clases tengo, es el primerito, voy a ver cuántas clases tengo, se supone que son 16 semanas en licenciatura, bueno también se supone en maestría, entonces si lo dividimos en dos clases por semana, se vuelven 32 clases […] Después, ya que vi cuántas clases son y que digo "no, tengo que usar tantas para estas, tantas para las evaluaciones, cuántas evaluaciones voy a utilizar y esas las voy recortando, entonces ya me quedo con las clases como reales ¿no? Y entonces, en ese número de clases reales, veo ahora el contenido y el contenido lo voy viendo en términos de complejidad. ¿Cuáles son los temas más complejos? Y a los esos temas más complejos les dedico más tiempo y a los que son como un poco más sencillos les dedico menos tiempo* (Docente 4)

En los fragmentos anteriores se puede observar que, las y los docentes, toman en consideración la cantidad de clases que tienen. Una vez saben eso determinan cuantas clases necesitan para distintas cosas, como evaluaciones. Además, a la hora de establecer cuanto tiempo le dedicarán a cada tema, consideran la complejidad del contenido y le dedican más o menos tiempo si son más complejos o más sencillos respectivamente. Otro aspecto relativo al tiempo y la planeación que se menciona es el siguiente

> *a veces eso [la planeación] me quita mucho tiempo, pero la verdad es que no puedo evitarlo, aunque ya tenga clases preparadas para una asignatura que ya he dado en otros momentos* (Docente 8)

Este fragmento, ilustra que el profesorado considera importante el realizar los pasos de planeación antes mencionados, aunque eso *les quite tiempo* y ya hayan dado la materia en algún otro momento. Por otro lado, también mencionan que

> *muchas veces tengo que estar haciendo ajustes sobre la marcha* (Docente 1)

Esto debido a tener que adaptarse a sus estudiantes (tema que será abordado más adelante). Por último, respecto a la representación de la planeación, se menciona que al estudiantado le da estructura y le gusta que el profesorado tenga el materia y ejercicios planeados y organizados, tal y como lo muestra el siguiente fragmento

> *entre las cosas que me decían [los estudiantes] es que… como que "organiza ejercicios para nosotros", "tiene como el material planeado", ese tipo de detalles por supuesto que a los estudiantes les da estructura y les gustan ¿no?* (Docente 5)

De forma general, se puede decir que la representación de la planeación considera que, esta misma, se ve afectada por el tipo de materia. Pero en lo que profundiza el profesorado es la diferencia en la planeación cuando es una materia nueva (que no ha impartido antes) y una que ya ha impartido en otro momento. En el primer caso, como parte de la planeación, revisan el plan de estudios y la bibliografía para conocer los temas que deben cubrir y para buscar estrategias didácticas que sirvan para los mismos, además, se vinculan con docentes que ya hayan impartido la materia en cuestión para conocer su experiencia y qué estrategias y textos le funcionaron. En el caso de materia que han impartido con anterioridad, mencionan que revisan el material que ya tienen para actualizar y ajustar las lecturas y estrategias que utilizarán nuevamente, quitar cosas que ya no consideran pertinentes y agregar cosas nuevas.

También se mencionan algunos aspectos más generales del proceso de planeación como es que, para planear, se realizan distintas preguntas que les permiten establecer el aprendizaje que quieren desarrollar en sus estudiantes, con eso definido planean considerando el objetivo de aprendizaje, el contenido, en el estudiantado, en el tiempo y en la utilidad para la formación del estudiantado. En cuanto al tiempo, mencionan que toman en consideración la cantidad de clases de las que dispondrán, con esto en mente asignan una cantidad a evaluaciones y otras a temas, y la cantidad de clases para cada tema depende de la complejidad del conocimiento. También se alude a que realizar la planeación toma mucho tiempo, pero que la misma es algo que no puede evitarse.

Sumado a ello, suelen tener que hacer ajusten a la planeación *sobre la marcha*. Por último, mencionan que la planeación es algo que le da estructura y le gusta al estudiantado.

A continuación, se revisará la representación sobre la docencia. Lo primero que se puede resaltar sobre la manera en que se concibe a la docencia es lo siguiente

> *O la tomas como una profesión o la tomas como trabajo ¿no?* (Docente 2)

Esta distinción de la docencia como profesión o como trabajo, se explica de la siguiente manera

> *no ver a la docencia como un trabajo, verla como una profesión, porque muchos profesores dicen "no encuentro en un despacho de abogados, entro a dar clases", "no he podido entrar al seguro, pues doy clases", eso no es tomar la docencia como una profesión es tomarla como un trabajo* (Docente 2)

> *él no lo vio como un trabajo, lo vio como una profesión, que aparte de estar enamorado de su profesión, pues le da un dinerito pa'vivir, ¿qué más quieres?* (Docente 2)

A partir de lo anterior, se puede decir que la docencia se ve como un trabajo cuando las personas llegan a ella por no poder encontrar un trabajo en ciertos espacios y deciden ponerse a dar clases. En cambio, cuando hablan de la docencia como profesión aluden a estar enamoradas y enamorados de la actividad y que a su vez les da para vivir. Consideran que el ver a la docencia como profesión tiene ciertas implicaciones, como lo ilustra el siguiente fragmento

> *yo creo que, si tomamos a la docencia como una profesión, pues la hacemos más en serio, y no estamos como improvisando y estamos preocupados por formarnos* (Docente 2)

Como muestra el fragmento antes presentado, es que los efectos que tiene el hecho que el profesorado tome como profesión a la docencia es que la realicen con mayor seriedad, preocupándose por formarse y por no improvisar.

Sumado a lo anterior, las y los docentes consideran que la docencia aporta algo a sus vidas, tal y como se puede observar en los siguientes fragmentos

> *No sé cómo decirlo, pero creo que la docencia cambió mi vida, muchas veces digo "fue la Facultad de Psicología", pero dentro de la facultad, el impacto más fuerte es el estar con el otro y estar para el otro ¿no?* (Docente 7)

> *yo creo que al momento que un profesor enseña, también aprende un montón y yo he aprendido muchísimas cosas, muchas, yo creo que muchas más cosas he aprendido de lo que me enseñaron cuando me formé como psicóloga, he aprendido mucho y eso me gusta mucho ¿ves?* (Docente 4)

> *Creo que es algo, la docencia, que nutre nuestras vidas, que nos mantiene activos como docentes aprendiendo, compartiendo* (Docente 6)

Como ilustran los fragmentos anteriores, el profesorado considera que la docencia es algo que cambio sus vidas debido al tener que estar con y para otro. Además, mencionan que es algo que también nutre sus vidas y que les mantiene activas y activos aprendiendo y compartiendo. En consonancia con lo anterior, aluden que mientras se enseña también se aprende, y que esto ha llevado que aprendan muchas más cosas que cuando se formaron y que eso es algo que les gusta. Esto último tiene cierto eco con la idea de que el conocimiento es algo inacabable y la idea de que el estudiantado debe seguir formándose más allá de los conocimientos esenciales que se les da en clases debido a la limitación del tiempo.

De manera general, se puede decir que la representación sobre la docencia parte de la distinción de la misma como trabajo o como profesión. En el primer caso, se llega a la docencia por no encontrar trabajo en otro espacio, por lo que se toma la decisión de dar clases. En cambio, cuando se le ve como profesión, la persona está enamorada de la docencia y esta le da algo de dinero para que pueda vivir. Además, el ver a la docencia como profesión lleva a que las personas se la tomen más en serio y se preocupen por formarse. Por último, ven a la docencia como algo que cambió su vida y que nutre la misma, esto debido a la necesidad de estar con y para otras personas, sumado a que la docencia les mantiene activas y activos aprendiendo y compartiendo, sumado a que quién enseña, también aprende, lo que ha llevado a que aprendan muchas más cosas que cuando se formaron como psicólogos y psicólogas. Esta idea de que el profesorado aprende mientras enseña coincide con la visión emancipatoria de Freire (1993/2017, 1995/2014), esto podría estar relacionado a que, como se observó en la fase cuantitativa de este mismo estudio, la TI emancipatoria es la segunda con mayor presencia en el pensamiento del profesorado participante.

Ahora se describirá la representación sobre la adaptación a sus estudiantes. Para empezar, se puede decir que durante el proceso de enseñanza observan que

hay mucha variabilidad en la formación de los estudiantes y en los intereses, ahí como que me trato de ir adaptando un poco a ellos ¿no? (Docente 1)

El fragmento anterior, muestra que el profesorado intenta adaptarse a sus estudiantes, esto debido a que presentan diferencias en cuanto a su formación e intereses. Sumado a lo anterior, hay otros aspectos que son tomados en cuenta para adaptarse al estudiantado, tal y como lo muestra el siguiente fragmento

los tratas diferente porque es diferente el contexto del que viene ¿no? (Docente 1)

Como se puede observar en este fragmento, las y los docentes también toman en consideración el contexto del que proceden sus estudiantes, esto es de particular relevancia debido a ciertas características del estudiantado de la UMSNH, las cuales serán abordadas más adelante. Entonces, se puede decir, que el profesorado intenta adaptarse a sus estudiantes y para ello toma en consideración tres aspectos la formación, los intereses y el contexto del que provienen las y los estudiantes.

Estos aspectos de adaptación al estudiantado, se pueden ver reflejados en cierta medida en su práctica docente, en particular se puede observar que muestran cierta flexibilidad en cuanto a la entrega de trabajos. Esto se puede ver ilustrado en los siguientes discursos

doy chance de corregir, si me entregan algo y está mal o van a sacar una mala calificación porque les falto esto o porque les falto esto otro, se los devuelvo y les doy un tiempo, y si ellos quieren corregirle corre con la calificación, o sea vuelvo a revisar y cambio la calificación, si no lo entregan en el tiempo asumo que no quieren corregirlo y se quedan con esa, pero sí doy ese chance (Docente 3)

por ejemplo, si algún estudiante me escribe para decirme "no pude entregar la tarea el fin de semana, pero acá la tengo", yo no tengo problema con eso (Docente 5)

Como se observa en los fragmentos anteriores, el profesorado muestra cierta flexibilidad en cuanto al tema de los trabajos, ya que permiten a sus estudiantes que corrijan errores de trabajos una vez calificados, dándoles otra fecha de entrega y cambiando la calificación después de otra revisión. También se observa que el que las y los estudiantes no entreguen una tarea a tiempo no es visto como un problema. Sin embargo, también se encontró que, a pesar de mostrar esta

flexibilidad, hay ciertas consecuencias para el estudiantado cuando no se entrega un trabajo en el tiempo acordado, tal y como lo muestra el siguiente fragmento

> *la verdad es que hago acuerdos, digo "Ok, lo puedes entregar después, pero tú sabes y en la rúbrica dice entrega a tiempo", les doy dos puntos por entrega a tiempo, si la entregan tantas horas después se les baja un punto, si la entregan tantas horas después se les bajan dos puntos, ya no tienen derecho, y si la entregan después se les va descontando, conforme vaya pasando el tiempo van perdiendo un punto. Entonces sí hay ese chance, pero saben que hay consecuencias también ¿no?* (Docente 1)

De forma general, se puede decir que las y los docentes se adaptan al estudiantado basándose en tres aspectos la formación, los intereses y el contexto del que provienen sus estudiantes. Tal adaptación se ve refleja en su práctica docente, en particular, se observa que el profesorado tiene cierta flexibilidad en cuanto a la entrega de trabajos, dándoles oportunidad a sus estudiantes de corregir trabajos ya revisados y valiendo para la calificación, o no viendo como un problema el que no entreguen las tareas en cierta fecha si no pudieron hacerlo. Sin embargo, también se presenta la idea de que entregar fuera de tiempo tiene consecuencias, particularmente en el valor del trabajo en cuestión de puntos.

Dada la influencia de la adaptación en la práctica docente, a continuación, se abordará la manera en que las y los docentes describen esta última. Para comenzar, sobre el aspecto de su práctica, en específico sobre su manera de dar clases mencionan que

> *Trato de hacer la clase muy amena* (Docente 1)

> *trato de simplificar, a veces, el conocimiento como para que lo entiendan* (Docente 1)

Los fragmentos anteriores muestran que, a la hora de dar clases, el profesorado trata de que la clase sea amena y de presentar el conocimiento de una manera simplificada con el fin último de que sus estudiantes puedan entenderlo. Esta idea de presentar el conocimiento de forma simple con el fin de facilitar la compresión podría relacionarse con la postura emancipatoria descrita por Freire (2003). Aunque aquí no se vislumbra la distinción que hace dicho autor entre ser simple y ser simplista.

Otros aspectos que se pueden distinguir en la manera en que llevan a cabo su práctica docente, está relacionado al carácter de la materia debido a que, como se mencionó anteriormente, hablan

de tipos de materias. Por un lado, están las materias teóricas y, por otro, las materias teórico-prácticas. En ese tenor, cuando describen su práctica, se puede notar distintas formas de proceder en relación al tipo de materia, por ejemplo, en el caso de una materia teórico-práctica se menciona que

> *he visto que elaborar un proyecto de investigación e ir por etapas, e ir dándole el seguimiento etapa por etapa me funciona más. Entonces hago como talleres […] vamos paso por paso y conforme van haciendo la tarea de cada paso, lo relaciono con la teoría, entonces ahí sería un aprendizaje basado en un proyecto y la teoría va acompañando […] Entonces así en cada fase, vamos como trayendo teoría, pero sobre lo que ellos ya están construyendo […] Y así, vamos fase por fase trabajando y relacionando teoría* (Docente 1)

Con el fragmento anterior, se puede ilustrar la manera en que la práctica docente condensa algunos de los elementos que hasta ahora se han discutido. Pues, Como se mencionó líneas arriba, la práctica descrita se relaciona al tipo de materia, y en este fragmento se observa la relación entre cierto tipo de estrategias y el tipo de materia. Además, como se mencionó cuando se tocó el tema de las estrategias, estas últimas son esenciales para el aprendizaje, y en el fragmento en cuestión se observa la relación de cierta estrategia con cierto tipo de aprendizaje.

Por su parte, cuando se mencionan materias de carácter teórico, se observa un efecto similar, ya que mencionan que

> *es muy teórico, entonces ahí lo que he hecho es si dividir los temas por teoría, yo imparto la teoría, antes les dejo revisar algún texto y con ese texto en ocasiones es un cuestionario el que tienen que hacer, en otras ocasiones un mapa mental, en otras ocasiones un resumen, en fin, dependiendo del texto; para que ya traigan trabajado el tema ¿no? […] Y con base en ese tema, lo que hacemos es encontrar una aplicación en la vida cotidiana* (Docente 1)

Como se puede observar en este fragmento, en el caso de materias teóricas también se usan cierto tipo de estrategias en su práctica docente, aunque vale la pena destacar que aquí se pone en relieve la importancia de los materiales usados en relación a las estrategias, que hace eco con el efecto que tienen los contenidos en la elección de las mismas descrito con anterioridad. Sumando a ello, al hacer uso de alguna estrategia particular, dentro de su práctica docente buscan establecer un vínculo del tema revisado con la realidad con la que interactúan cotidianamente sus estudiantes.

En cuanto a los temas de los materiales y los contenidos que utilizan en sus clases mencionan que

> *yo procuro dar información, sí, pero también procuro que ellos la busquen* (Docente 3)
>
> *todas mis presentaciones siempre las comparto a los estudiantes* (Docente 1)

Los fragmentos anteriores muestran que, en cuanto a los contenidos (mencionándoles como información), las y los docentes proporcionan unos, pero también piden a sus estudiantes que busquen información sobre los contenidos de clase. Sumado a ello, comparten a sus estudiantes los materiales, como pueden ser las presentaciones en este caso, en los que plasman esta información (contenidos).

De forma general, se puede decir que, en cuanto a su práctica docente, el profesorado describe que busca hacer que sus clases sean amenas y presentar el conocimiento de una forma simple. Además, se observa que el tipo de materia afecta la manera en que desarrollan su práctica docente. Esto se ve patente a través de las estrategias que emplean en cada caso, pues en materias teóricas-prácticas pueden realizar sus clases a manera de taller, desarrollando un proyecto paso por paso y relacionando la teoría con cada fase del proyecto que ya se ha elaborado. En cambio, en las materias teóricas, describen el uso de más estrategias dentro de su práctica, lo que pone en relieve que dependiendo de las características de los materiales didácticos (e. g. textos), usarán ciertas estrategias en su práctica docente. En ese sentido mencionan que hay ciertos materiales e información que le proporcionan a sus estudiantes, pero que también les piden a estos últimos que busquen información por su propia cuenta.

Dada la relevancia de los materiales que se pudo observar para describir la práctica docente, y para la articulación con el elemento de las estrategias didácticas, a continuación, se describirá la visión del profesorado sobre los materiales. En cuanto a la selección de los materiales, las y los docentes mencionan algunos criterios como son

> *que sean congruentes con el plan de estudios, de entrada, yo lo primero que tengo que asegurar es que, con lo que yo voy a proponerles de lecturas, se vaya a cumplir el plan de estudios […] Entonces, me fijo en seleccionar aquellos materiales que me aseguren eso, y luego el componente de innovación ¿no? O sea, no puedo no ponerlo, así como algo nuevo,*

algo interesante, algo que este... que me asegure que los ponga al día en el tema (Docente 6)

El fragmento anterior pone en relieve dos criterios que orientan el proceso de selección de materiales. Entonces, para la selección de materiales, en un primer momento el profesorado busca cumplir los requisitos del plan de estudios, una vez que cumplen ese primer criterio, en un segundo criterio toman en consideración el componente de la innovación, por lo que buscan materiales nuevos e interesantes que actualicen los temas que enseñará a sus estudiantes. Las características de los materiales que son utilizados por el profesorado abarcan aspectos como los siguientes

Procuro que sean más o menos recientes. Hay cosas que son básicas y pues tienen que ser porque son las básicas, pero si procuro pues mantener la información, como la información teórica (Docente 3)

Hay algunos textos que son complejos (Docente 4)

Con los fragmentos anteriores, se puede decir que los materiales que suelen utilizar tienden a ser relativamente recientes, aunque hay cosas que son básicas que deben ser incluidas por eso mismo. También mencionan que hay algunos textos que tienden a ser muy complejos. La complejidad de los materiales (textos), puede tener ciertos efectos en el estudiantado, tal y como se observa a continuación

ese tipo de textos [complejos] le cuestan mucho trabajo a la mayoría [de estudiantes], no a todos, pero a la mayoría le cuesta mucho trabajo por eso, porque tiene mucha información (Docente 4)

estuve buscando nuevos libros y tenía unos libros padrísimos que quise compartir con [mis estudiantes], y luego sentí que estaban muy densos y como que los estaba perdiendo, estaba perdiendo su interés y luego volví a cambiar (Docente 1)

Como se ilustra en los fragmentos anteriores, los textos complejos (que tienen mucha información) se le suelen dificultar a la mayoría de las y los estudiantes, esto lleva a que el profesorado sienta que está perdiendo el interés de sus discentes y cambie su planeación. Otro aspecto que resaltan sobre los materiales es el siguiente

muchos materiales los reutilizo […] suelo dar la misma materia en el ciclo non y la misma materia en el ciclo par, varia poco. Entonces, muchos materiales […] los puedo reutilizar (Docente 5)

Lo anterior se puede relacionar con aspectos ya mencionados en los elementos de materias y planeación, ya que en el primero se menciona que el profesorado intenta dar materias que ya ha impartido antes porque así no tiene que iniciar su planeación desde cero, mientras que un paso de la planeación es la actualización del temario y materiales, donde se elige que materiales se seguirán usando y cuáles no. De esta forma, y conectándolo con los criterios de selección de materiales, hay ciertos materiales se pueden reutilizar porque son básicos y tienen que estar, pero hay otros que se incluyen debido a que son innovadores y dan el conocimiento más actual al estudiantado.

A manera de resumen, los criterios que las y los docentes usan para seleccionar los materiales son cumplir con el plan de estudios oficial, que sean actuales y tengan un componente de innovación que actualice el conocimiento que se les enseñará a las y los discentes. Los materiales que suelen ser usados por el profesorado pueden ser relativamente recientes, aunque hay algunos básicos que deben estar incluidos independientemente del criterio anterior. Hay materiales que son complejos que suelen ser difíciles para la mayoría de estudiantes, por lo que pueden perder el interés y por lo tanto lleva a que las y los docentes tengan que adaptarse a sus discentes. Por último, dado que el profesorado suele dar las mismas materias con frecuencia, hay materiales que pueden ser reutilizados.

A continuación, se describirá la concepción que posee el profesorado sobre la evaluación. Sobre la manera en que se elige la forma en que se evaluará mencionan que

Eso es algo que también consideramos en la academia ¿no? Como un grupo académico analizamos el contenido, analizamos -como ya te decía- aquellos elementos que conforman a esa asignatura para que... Y cómo los contenidos de esa asignatura pueden implicar en el perfil de egreso. Regularmente los escogemos y siempre o casi siempre hay evaluaciones escritas y como una evaluación de contenido, que puede ser un trabajo final, casi siempre. Si me dices ¿cómo lo escojo? Pues lo escogemos así, lo que sí es cierto es que ponemos como unos criterios ¿no? Sobre ese tipo de evaluación. Se supone que deberían ser criterios unificados, no necesariamente son así, ahí sí cada quién hace como sus criterios específicos (Docente 4)

Como se puede observar en el discurso anterior, la selección de la forma de evaluación es algo que se realiza en el trabajo de academias. Para esto se toma en consideración los contenidos de la materia y la manera en que dichos contenidos impactan en el perfil de egreso del estudiantado, con esto establecen formas de evaluación, que suelen ser evaluaciones escritas y una de contenido que puede ser un trabajo final. También se busca establecer criterios unificados, aunque cada docente usa criterios específicos. Sobre la manera en que realizan su evaluación, se puede observar que existe una relación entre las estrategias didácticas usadas, el aprendizaje y la evaluación, esto se ilustra en el siguiente fragmento

> *mi forma de evaluar es mediante la observación, mediante la misma estrategia me va permitiendo dar indicadores de evaluación […] O sea, como que la misma estrategia te permite evaluar el aprendizaje* (Docente 2)

Como se muestra en el discurso anterior, el profesorado considera que las estrategias didácticas les dan ciertos indicadores observables a partir de los cuales pueden realizar la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Entonces, en ese sentido, las estrategias que dicen que utilizan en relación con la evaluación son

> *yo siempre trabajo de que todo lo que se hace en la clase, todo cuenta para calificación, todo tiene un valor y todo cuenta para calificación, y entonces pos' hacemos evaluación continua* (Docente 3)

> *los exámenes porque en los exámenes suelo ponerles cosas que implican... digamos, poca memorización y más de aprender a resolver algo* (Docente 5)

> *hago como varias actividades para juntar la evaluación, antes era el examen y las participaciones, entonces veía que los exámenes pues no van tan arriba, la verdad es que hay dieces, hay ochos, hay nueves, pero también hay muchos doses, treses […] Entonces, meto los ensayos* (Docente 7)

Los anteriores fragmentos muestran que las y los docentes usan diversas técnicas de evaluación, que abarcan la evaluación continua, ensayos y exámenes. Algo que se puede mencionar que es existe cierta polémica en torno a algunas formas de evaluación. Un ejemplo de lo anterior, es el caso de la evaluación continua, donde mencionan argumentos tan dispares como

Como que yo veo que eso es parte del sistema de estar como evaluando todo, como estar haciendo cosas cada clase o seguido, y estarlas como evaluando, así es como veo los cambios; si hiciera solo una evaluación solo al final no lo vería ¿no? (Docente 3)

La verdad considero que preocuparnos, además de conocer los materiales, preparar los materiales, diseñar las actividades, llevar las actividades a cabo, preocuparnos por hacer una especie de evaluación continua de todo eso, más bien terminaría por socavar o boicotear la actividad docente porque materialmente es imposible (Docente 8)

En los fragmentos anteriores se puede observar, por un lado, la perspectiva de la ventaja que proporciona el uso de la evaluación continua, donde dicha ventaja consiste que se puede observar el desarrollo (cambios) en los trabajos, cosa que no se podría ver si se hiciese solo una evaluación final. Por otro lado, la postura que se expresa sobre la evaluación continua es que es algo que termina socavando o boicoteando la actividad docente, ya que consideran materialmente imposible estar realizando este tipo de evaluación a la par de que se tiene que estar haciendo el proceso de planeación que requiere una materia.

De forma similar, se pueden observar posturas polarizadas en cuanto al uso de los exámenes como forma de evaluación. En este caso se mencionan argumentos como los siguientes

yo no hago exámenes, a mí me choca hacer exámenes, les digo que los exámenes solo sirven para saber qué tanta memoria a corto plazo tienen [risas] o sus habilidades pa'copiarle al de a lado, entonces a mí no me interesa eso (Docente 3)

no me gusta hacer exámenes como esos llamados "objetivos" porque […] la connotación o la representación social de examen tiene unas implicaciones psicológicas a la hora que lo van desarrollando […] Cuando les dices "van a tener examen", [la reacción es] "¡Aaahhh!" ¿no? (Docente 4)

Desde hace ya bastante tiempo procuro utilizar el sistema de calificación que sea como más... este... objetivo, preestablecido que se pueda. Que es, hay varios, pero uno que utilizo mucho son los exámenes, y los exámenes para mi tienen que ser de opción múltiple, porque... es la única manera en que yo me aseguro de que, si hay algún error en la calificación, va a ser un error sistemático que va a afectar a todos, no va a afectar sistemáticamente a un grupo o algún estudiante. El único examen que te asegura que eso

se cumple como cabalmente es un examen de opción múltiple, el cual yo estoy seguro de que el primer examen lo califiqué con el mismo criterio que el último examen (Docente 5)

Como se puede notar, al referirse al uso de exámenes para evaluar al estudiantado aparecen dos posturas encontradas. Por un lado, los argumentos en contra señalan que el hacer exámenes solo sirve para evaluar la memoria a corto plazo o las habilidades para copiar de las y los estudiantes, sumado a que la connotación de examen genera ciertos efectos en el desempeño del estudiantado. Por otro lado, a favor de los exámenes se menciona que es una forma de evaluación objetiva, sobre todo en el caso de exámenes de opción múltiple, ya que este tipo de examen asegura que se evaluó de la misma forma todo el estudiantado.

Un punto a destacar que emerge en el fragmento a favor de los exámenes, es la aparición de la idea de calificación, lo que indica una relación entre evaluación y calificación.

Tanto en el caso de la evaluación continua como en el de los exámenes, el hecho de que aparezcan posiciones encontradas sobre su uso, puede mostrar de forma cualitativa la presencia de contenidos polémicos en la RS de cada una de esas técnicas de evaluación; estos contenidos polémicos indicarían cierta zona de contraste en la estructura de la RS (Rodríguez, 2007). La zona de contraste en la estructura de una RS pertenece al sistema periférico y es aquella donde aparecen ideas contradictorias que sirven para explicar casos particulares o *excepciones a la regla* (Dany et al., 2015).

De forma resumida, sobre la evaluación se puede decir que la manera en que seleccionan la forma de evaluación se hace a través del trabajo en academias, donde se basan en los contenidos de la materia y del impacto de estos en el perfil de egreso del estudiantado. En las academias también se intenta establecer criterios homogéneos de evaluación, sin embargo, cada docente termina usando criterios propios. Hay cierta relación entre las estrategias didácticas y la evaluación, ya que las primeras dan ciertos indicadores que el profesorado puede observar para realizar la evaluación. Entre las técnicas que suelen usar para evaluar esta la evaluación continua, los ensayos y exámenes. Aunque se puede señalar que hay ciertas RS polémicas (Moscovici, 1988) en torno al uso de la evaluación continua y de los exámenes. Un punto que emerge es que, cuando se habla de exámenes, se puede observar una relación entre la idea de evaluar y la calificación.

Debido a la relación que se establece entre evaluación y calificación, se procederá a abordar la descripción de esta última. Cuando se habla del tema de calificaciones, en el discurso del profesorado aparece una idea de mérito en relación a la calificación, esto se puede observar en los siguientes fragmentos

> *los evalúas de manera justa, o sea, de manera no porque te caiga bien, o porque el alumno te sonríe, o porque te contesta, no por eso le vas a poner una calificación si no se la merece* (Docente 2)

> *ella tiene más mérito, porque ella desde el primer semestre ya sabía que no se podía titular por promedio y, a pesar de eso, siguió sacando buenas calificaciones* (Docente 5)

En los fragmentos anteriores aparece explícitamente la idea del mérito al hablar de las calificaciones. En el segundo caso, al platicar sobre el caso de una estudiante que no se podía titular por promedio debido a ciertas políticas institucionales (aspecto que será abordado más adelante), plantea que esa chica en particular tiene *más mérito* porque sacó *buenas calificaciones* a pesar de ello. En el primer fragmento, se relaciona la idea de la calificación como un mérito que se desprende de una evaluación justa. Esto es particularmente interesante, ya que podría justificar ciertas ideas y prácticas en torno a las calificaciones y el estudiantado. Para ilustrar los anterior, se rescata el siguiente discurso

> *me gustaba entregarlos [los exámenes] del mejor al peor, entonces lo que hice ayer "honor a quien honor merece, felicidades también estos chicos" que eran ochos o sietes, pero tenían muy buenas respuestas y ya los demás les digo "ayúdenme a entregarlos" porque sí se ve feo eso* (Docente 7)

El fragmento anterior, sigue ilustrando la idea del mérito asociado a la calificación, en este caso en exámenes, pero también muestra cómo se comienza a dar un trato diferencia a estudiantes, ya que se pone la etiqueta de mejor y peor dependiendo de la calificación. Si bien se establece que ha modificado esa práctica, debe destacarse que siguen representando como alguien que merece *honor* y *felicitación* a quienes sacan ciertas calificaciones. En este caso, el profesorado reconoce el aspecto polémico en esta idea, como se ilustra a continuación

> *Eso es como una bronca también ¿no? Y que se ha retomado con mucha fuerza, en donde la gente dice "no siempre" ¿no? O "no tiene que ver" o "no es importante", para mí sí, pues*

> *ya tengo 15 años dando clases, suele ser que la gente que participa, que la gente que entrega buenos ensayos también tiene buenos exámenes […] pero a mí lo que me suele reflejar es que el estudiante que saca diez, también tiene lo otro bien* (Docente 7)

Lo que muestra el fragmento anterior, es cierto reconocimiento al carácter polémico de la calificación como mérito, pero también se defiende esa postura. El argumento en favor a este tipo de prácticas se basa en su experiencia como docente, en la cual han observado que las y los estudiantes que *sacan* diez son quienes tienen todo *bien*, es decir, que son quienes participan, que entregan buenos ensayos y tienen buenos exámenes. Esto será retomado cuando se discuta cierta tipología de estudiantes en la categoría de actores.

De forma sintética, la representación de las calificaciones aparece ligada a la idea del mérito, lo que podría reflejar la presencia de cierta postura meritocrática en el pensamiento del profesorado participante (Tarabini, 2015). Se ve como que la calificación que las y los estudiantes reciben o sacan es justa y quienes obtienen ciertas calificaciones merecen ser reconocidos con cierto honor y felicitación. Además, la calificación de diez refleja que la o el estudiante tiene *bien* lo que requiere para esa calificación, perfilándoles de cierta manera.

5.2.2.2. Categoría de actores y sus relaciones

En la segunda categoría se abordan los distintos actores que se encuentran involucrados en el proceso educativo y la manera en que estos establecen ciertas formas de relación. Dichos actores comprenden a estudiantes, grupos y docentes. En el presente apartado primero se describirán a los actores, para posteriormente abordar la manera en que estos establecen relaciones entre sí.

En el caso de las y los estudiantes se aluden distintas propiedades que componen esta representación. Estas propiedades abarcan ciertas características del estudiantado, dichas propiedades pueden ser ilustradas a partir de las características ideales que las y los docentes consideran que sus estudiantes deben tener

> *Creo que esas partes actitudinales son muy importantes también ¿no? Las habilidades de comunicación, el ser asertivo* (Docente 1)

Con el fragmento anterior, se puede observar dos de las primeras propiedades antes mencionadas, las actitudes y las habilidades. En el primer caso se alude a la asertividad, mientras en el segundo a las habilidades de comunicación. Estas son dos características son parte del perfil

ideal del estudiante universitario, pero no son las únicas. A continuación, se describirán las propiedades del perfil ideal del estudiantado de educación superior.

En el caso de las habilidades, una que ya se mencionó es la de comunicación, se aluden una variedad de estas como son las siguientes

> *tener una buena capacidad de lectura, de lectura de comprensión, tiene que poder leer y entender lo que lee, tiene que poder expresarse por escrito y también oralmente […] tiene que saber es investigar, tiene que saber dónde buscar, por ejemplo, o cómo buscar* (Docente 3)

> *el inglés te decía que también es importante, habilidades mínimas en el manejo de tecnología, que sepas, porque ahora la verdad eso lo usamos mucho ¿no? Que sepas escribir en word, que sepas un poquito de Excel, que sepas manejar el Internet, algunas plataformas, eso ahorita también es importante* (Docente 1)

> *Pienso en habilidades para escribir, para leer, hasta habilidades matemáticas básicas* (Docente 5)

> *capaz de evaluar su entorno y tomar decisiones, eso tipo de cosas acaban siendo más útiles* (Docente 5)

> *Que pueda comunicarse con su docente ¿no? Que pueda expresarle ajustes, recomendaciones ¿no? Y que en ese sentido vele por cuidar las mejores condiciones de aprendizaje* (Docente 6)

A partir de los fragmentos anteriores, se puede vislumbrar que las habilidades que el profesorado considera ideales para estudiantes de educación superior son de compresión lectora, de comunicación oral y escrita, matemáticas básicas, saber buscar información, manejo de tecnologías, cierto dominio del inglés, capacidad para evaluar el entorno y tomar decisiones, y la capacidad de comunicarse con su docente para dar recomendaciones con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje.

Por otro lado, cuando se refieren a las actitudes ideales mencionan

> *ser autodidacta, eso sería esencial también para los estudiantes* (Docente 5)

Pues alguien con iniciativa, propositivo, responsable, trabajador, involucrado […] Con deseos de superación (Docente 6)

digamos, un interés autentico o legitimo por querer formarse en el sentido más amplio posible (Docente 8)

una característica sustancial es que quiera saber, que quiera conocer, que quiera aprender ¿no? (Docente 4)

En los fragmentos anteriores, las y los docentes consideran importantes actitudes como que el estudiantado de educación superior sea propositivo, tenga iniciativa, sea trabajador, se involucre, tenga deseos de superación, tenga interés por formarse y quiera saber y aprender, sumado a la actitud asertiva que se mencionó con anterioridad.

Otro aspecto que consideran importante en lo relativo a las características ideales de una o un estudiante de universidad es algo que aludieron como un *plus*, tal y como muestra el siguiente fragmento

el otro plus, que va más allá de la carrera, que no se queda solo con la formación del programa de estudios, que se involucra a un verano de investigación científica, que asiste a conferencias, a cursos, que también ve por su formación en el área deportiva o cultural ¿no? (Docente 6)

Como se puede observar en el discurso anterior, este *plus* se refiere a ciertas conductas del estudiantado, particularmente la participación en actividades extracurriculares de índole académico, deportivo y cultural. Y estas conductas se conciben como un *plus* por la idea que expresan de ir más allá del plan de estudios. Algo que se puede destacar es que esta idea del *plus* en el perfil ideal del estudiante universitario hace cierto eco con la idea de la formación integral que se aludió en la categoría anterior. En la cual el profesorado expresaba que consideraba importante que sus estudiantes tuvieran otro tipo de experiencias ajenas a su formación disciplinar, ya que esto coadyuva a su formación debido que *al final todo se relaciona*.

Otro aspecto de relevancia que mencionan, en lo que respecta a las características ideales que debería tener el estudiantado universitario, es la importancia de estas habilidades, actitudes y conductas, la cual radica en

Ciertas habilidades necesitan porque si no van a batallar estando adentro y puede hacer que acaben desertando (Docente 5)

En el fragmento anterior, se expone la idea de que las características ideales, particularmente las habilidades, son necesarias ya que, de no tenerlas, el estudiantado tendría dificultades una vez dentro de la universidad y estas últimas podrían llevar a que exista deserción.

De forma resumida, cuando hablan de las características ideales del estudiantado universitario, se puede decir que las y los docentes aluden a ciertas habilidades, actitudes y conductas que ven como necesarias, ya que sin estas las y los discentes tendrán dificultades al interior de la institución y podrían terminar desertando. En el caso de las habilidades se mencionan compresión lectora, comunicación oral y escrita, matemáticas básicas, saber buscar información, manejo de tecnologías, cierto dominio del inglés, capacidad para evaluar el entorno y tomar decisiones, y la capacidad de comunicarse con su docente para dar recomendaciones con el fin de mejorar las condiciones de aprendizaje. Por su parte las actitudes que refieren son propositiva, iniciativa, trabajadora, asertiva, que se involucre, tenga deseos de superación, tenga interés y por formarse, saber y aprender. Y las conductas que aluden son el ir más allá del plan de estudios participando en actividades extracurriculares tanto académicas, deportivas y culturales, esta conducta es vista como un *plus*.

Un aspecto a destacar sobre la representación de las y los estudiantes es que el profesorado construye distintos tipos de estudiantes, esto atribuyendo distintas habilidades, actitudes y conductas al estudiantado, lo que termina generando ciertas clasificaciones de estudiantes. Entre estas clasificaciones o tipologías de estudiantes se pueden agrupar por tipo de universidad, es decir, si pertenece a una institución privada o pública. Otra clasificación es la derivada de la valoración que hacen sobre sus estudiantes, tipificándoles como buenos, malos y *los que se pierden*. Por último, aparece la representación que tienen sobre sus estudiantes, es decir, del estudiantado de la UMSNH. Estas clasificaciones sobre los tipos de estudiantes que aparece en el pensamiento del profesorado participante serán descritas a continuación.

Para comenzar, cuando se habla de las y los estudiantes de universidades privadas, el profesorado menciona

los chicos en las universidades privadas son como más parecidos todos […] Por ejemplo, las habilidades previas son más parejas […] En una universidad privada todos tienen más o menos el mismo nivel, esta como más parejo el grupo (Docente 3)

tienen un nivel cultural y económico específico (Docente 4)

esos alumnos también de la [menciona el nombre de una universidad privada], muy críticos, muy cuestionadores (Docente 6)

A partir de los fragmentos anteriores, se puede observar que las y los docentes conciben al estudiantado de universidades privadas tienen un nivel económico y cultural específico, por lo que son más homogéneos, teniendo un nivel de habilidades *más parejo*. Les atribuyen ser *muy* críticos y cuestionadores.

Por su parte, cuando hablan del estudiantado de universidades públicas mencionan

la universidad pública es más diversa […] o sea los alumnos son como más diferentes ¿no? O sea, te encuentras como gente... pues sí, más diversa, más diversa en ideas, en estilos de vestuarios […] en la universidad pública yo si he visto que las habilidades previas, por ejemplo, la capacidad... Simplemente, la ortografía, es mucho más variable […] entonces los chicos sí tienen un rezago en cuanto, por ejemplo, de acervo cultural, acervo como de cultura general, de conocimientos previos (Docente 3)

Como se puede observar en el fragmento anterior, se concibe al estudiantado de universidades públicas como una población más heterogénea, esto se refleja tanto en las ideas como en la moda de las y los estudiantes. Sin embargo, esta heterogeneidad también se refleja en sus habilidades, las cuales suelen ser mucho más variables (e. g. la ortografía), sumado a que presentan rezago en cuanto a su bagaje cultural y de conocimientos previos.

Tanto en la representación del estudiantado de universidades privadas como de públicas se presenta cierto contenido polémico (Rodríguez, 2007), este se relaciona con el efecto de los padres y madres sobre el estudiantado y su trayectoria académica, sobre este tema el profesorado hace la siguiente comparación

es una diferencia con las universidades privadas, en la universidad privada tu a veces le preguntas a los chicos "¿por qué estás aquí?" y te dicen "porque me mandan", "porque mi

> *papá me dice que tengo que estudiar una carrera y tengo que acabarla", pero en una universidad pública eso no pasa, en general los papás no suman ni nada, o sea, vamos apoyan en lo que pueden, pero en general la decisión, la convicción es más del estudiante que de la familia […] no hay como esa presión de "tienes que terminar la carrera universitaria porque yo te la estoy pagando", que pasa en las universidades privadas ¿no?* (Docente 3)

Como se observa en el fragmento anterior, se resalta que una diferencia entre las universidades privadas y las públicas, es que las y los estudiantes de las segundas no reciben presión por parte sus padres y madres para que asistan y concluyan la carrera. En cambio, el estudiantado de instituciones privadas si tiene dicha presión. Sin embargo, también se señala de una forma más general que

> *En muchos casos me da la impresión de que los estudiantes carecen de ese deseo o están siguiendo más bien el deseo de las familias, cierto imperativo social que les dice que deben estudiar* (Docente 8)

El discurso anterior muestra que las y los docentes también llegan a percibir que las y los estudiantes no tienen el deseo de estudiar y que es más un deseo de su familia o incluso un imperativo social. De esta forma se podrían ver dos posiciones encontradas sobre el rol de padres y madres o la familia como la motivación para estudiar. Una que señala que el estudiantado de universidades privadas tiene la presión de sus padres y madres de estudiar y terminar la carrera, debido a que se está pagando, mientras las y los estudiantes de universidades públicas no tienen dicha presión, pues estudian por una convicción propia que de su familia. Otra postura señala, de una forma más general, que se puede llegar a observar que las y los discentes estudian más por un deseo de la familia o por un imperativo social que por un deseo propio. En ese sentido, se podría decir que existe ciertos elementos de carácter polémico (Rodríguez, 2007) de las RS sobre el estudiantado de universidades privadas y públicas.

La siguiente tipología de estudiantes, se establece a partir de la valoración que hacen las y los docentes sobre sus estudiantes, generando tres tipos de estudiantes concernientes a esta categorización: los malos, *los que se pierden* y los buenos. Se debe recordar que, a cada tipo de estudiante, se le atribuyen características distintas, refiriéndose a sus habilidades, actitudes y conductas.

Cuando el profesorado se refiere al mal estudiante, suelen caracterizarlo de la siguiente manera

> *el muy malo lo que es que es muy faltista, viene muy poco, pocas veces esta, cuando esta pues, obviamente, la calidad de sus trabajos es mala, a eso me refiero a que son muy malos en ese sentido* (Docente 3)

> *El que viene a copiar ¿no? Aquellos que falta mucho, por ejemplo, y que vienen exigiendo, como con muchos huevos, me han tocado estudiantes que "pues yo no vine porque esta carrerilla", así, "esta carrerilla la verdad ni me interesa, pero la necesito para mi trabajo, entonces pues ahí le encargo ¿no?" […] para mí eso es ser un mal estudiante o estudiantes que, pues están aquí quién sabe por qué, o sea no... Pues no suelo indagar con ellos mucho, a ver qué pasa, luego ellos refieren que no era su opción, que están aquí porque papá, mamá querían que estudiara algo que... Como ahí la vida es un desastre y están en la carrera. Sí, como aquellos que no se interesan por nada, esos* (Docente 7)

En los fragmentos anteriores, se puede notar que las características del mal estudiante son relativas a las tres propiedades que conforman la representación del estudiante, es decir, conductas, habilidades y actitudes. En lo referente a las habilidades, esto se puede inferir cuando señalan que los trabajos que entregan, este tipo de estudiantes, son de mala calidad. En cuanto a las conductas, señalan que un mal estudiante es el que copia y que falta de manera constante. Mientras en las actitudes mencionan que no les interesa nada y que exigen con *muchos huevos*. Esto lo relacionan con el tema de la familia, donde mencionan que este tipo de estudiante está en la carrera solo porque su padre y su madre querían que estudiara algo y que esta carrera no era su opción.

Por otro lado, cuando hablan del tipo de estudiante *que se pierde,* lo describen de la siguiente manera

> *hay otros que, por ejemplo, participan un poco, que entregan las cosas, pero no son ni son sobresalientes sus cosas ni tampoco, así como para que digas "este necesita ayuda", y entonces van pasando y como que se te pierden un poco* (Docente 3)

En el caso de este tipo de estudiante aluden que presentan conductas como participar poco y entregar trabajos. Con estos últimos se alude, de forma implícita, a sus habilidades donde se destaca que no son sobresalientes, pero que tampoco parecen necesitar alguna ayuda. Debido a estas

características, mencionan que este tipo de estudiante *va pasando y se pierde un poco*, de ahí el nombre que se le da en el presente estudio.

En cuanto al buen estudiante, mencionan que

> *Muy buenos, muy buenos los que participan mucho, los que siempre leen, los que hacen aportaciones más allá de lo... pues de lo estrictamente necesario, este... lo que siempre participan, lo que siempre están* (Docente 3)

> *Un buen alumno es un alumno que no es un mueble […] yo creo que un alumno, un buen estudiante es aquel que no es un mueble, no solo en clase. Por ejemplo, a mí me gustan los alumnos que participan […] Un alumno que obtiene una calificación importante pudiera ser de 7 para arriba, un alumno que trabaja en equipo con los demás compañeros, que se involucra* (Docente 7)

Con los fragmentos anteriores, se puede decir que, el profesorado, ve como buen estudiante a la persona que *no es un mueble*, es decir, que participa, se involucra y hace aportaciones *más allá de lo necesario*, que lee, que asisten a clase, que obtiene calificaciones importantes (de 7 hacia arriba) y que trabaja en equipo. Entonces el ser buen estudiante radica sobre todo en las conductas, ya que si se analiza con atención las características que el profesorado le atribuye este tipo, son conductas como participar, asistir a clases, leer, trabajar en equipo, involucrarse, sacar buenas calificaciones. Sin embargo, algo que se puede destacar es que, al hablar del buen estudiante, las y los docentes mencionan ciertas excepciones, lo que indicaría ciertos contenidos polémicos en esta representación (Rodríguez, 2007), tal y como se muestra a continuación

> *También he tenido alumnos muy buenos callados […] Pero tiene otras cosas ¿no? Dieces limpios en los exámenes o entrega muy buenos trabajos y cuando pregunto, porque yo siempre pregunto, "de tus compañeros, ¿cuáles fueron los que más aportaron, los que más apoyaron? -"No, pues fulana" y todo el equipo coincide, a veces nombran a otro, pero el 90% coinciden en esos. Entonces, como para mí eso es un buen estudiante* (Docente 7)

> *hay estudiantes que, aunque no vengan a clase, que con lo puro que captan les va bien en los exámenes, aunque no lean, tan solo con lo que capten o lo que tomen apuntes les va bien* (Docente 2)

> *he tenido buenos alumnos que... Esa vez que te digo, había una chica muy buena, que vino como a la mitad, pero cuando venía se notaba que estaba ahí, o sea participaba, preguntaba, cuestionaba* (Docente 7)

Como muestran los fragmentos anteriores, hay ciertas características que se le atribuyen al buen estudiante que pueden estar ausentes y aún se considera que pueden calificar como buen estudiante. Muestra de esto son la participación y la asistencia, ya que se mencionan casos donde una persona puede ser callada, pero aun así se le considera buen estudiante debido a que entrega los trabajos, saca calificaciones altas en los exámenes y aporta mucho en los trabajos en equipo. De forma similar, se puede considerar como buen estudiante a personas que faltan a clases, pero que cuando asisten se nota su presencia debido a que participan. También se puede catalogar como buen estudiante a quien a pesar de faltar le va bien en los exámenes. En este punto también se resalta que para que les vaya bien en los exámenes, y por ende saquen buena calificación, no es necesario que lean, sino que es suficiente con lo que captan en clase, lo que mostraría cierta visión del aprendizaje como algo de reproducción y memorización, lo que contradice en cierta medida la perspectiva del aprendizaje antes descrita en el discurso del profesorado participante.

Considerando lo anterior, y retomando los cognemas que componen la representación del buen estudiante, se pueden observar algunos contenidos polémicos y otros hegemónicos (Rodríguez, 2007). En el caso de los contenidos polémicos se pueden mencionar la asistencia, la participación y el leer, esto indicaría que, si bien son parte de la representación del buen estudiante, pertenecen al sistema periférico, siendo elementos de contraste. Por su parte, los contenidos hegemónicos que se pueden observar son los cognemas que corresponden a las conductas de trabajar en equipo, involucrarse y sacar buenas calificaciones. Dado que estos contenidos se mencionan y no aparecen casos donde se puedan prescindir de ello y aun así calificar como buen estudiante, se podría considerar que son elementos centrales en la representación de dicho tipo de estudiante.

Esta composición de la estructura de la representación sobre el buen estudiante puede ser contrastada con la encontrada en otros estudios. Por ejemplo, en el estudio realizado por Guirado et al. (2010) encontraron que el núcleo central de la RS del buen estudiante se compone de los cognemas esfuerzo, interés y disposición al trabajo. De forma similar en el estudio de la RS sobre el rol del estudiante realizado por Larotonda Dinardi (2019) se encontró que el núcleo central se componía de los cognemas responsabilidad, esfuerzo, aprendizaje y conocimiento. Lo que se puede

notar es que en dichos estudios el núcleo central se compone principalmente por actitudes, mientras en el presente estudio los cognemas que parecen conformar el sistema central de la RS del buen estudiante se relacionan más a conductas. Aunque se podría destacar que las características encontradas en los estudios de Guirado et al. (2010) y Larotonda Dinardi (2019) guardan mayor similitud con las características ideales del estudiante de nivel superior que mencionan las y los participantes del presente estudio, que con las que atribuyen al buen estudiante.

Otro tipo de estudiante que aparece cuando hablan de sus discentes, es decir, las y los estudiantes de la UMSNH, a quienes caracterizan de cierta manera. Algunas características que mencionan sobre el estudiantado de la UMSNH son

> *tenemos muchos estudiantes foráneos* (Docente 1)
>
> *tenemos estudiantes como si fueran extranjeros, su lengua materna es Purépecha. Y eso no quiere decir que sean tontos o menos* (Docente 1)
>
> *Creo que, en general, en la Universidad Michoacana los estudiantes y las estudiantes sí pueden ser como provenientes de contextos menos favorecidos* (Docente 4)
>
> *hay estudiantes de la licenciatura que tienen una situación económica tan precaria que, vaya, tienen contado el dinero para pagarse los camiones al día* (Docente 5)

Entre las características que mencionan de las y los estudiantes de la UMSNH, es la presencia de muchos foráneos, que incluso hay estudiantes que tienen de lengua materna el Purépecha y por eso casi son como extranjeros en la institución. Además, se resalta que hay estudiantes que tienen una situación económica precaria, la cual limita los gastos que pueden realizar. Se señala que, en general, hay muchos estudiantes que provienen de contextos desfavorecidos.

Otro aspecto que destacan sobre el estudiantado nicolaíta es que

> *Hay muchísima, hay mucha variabilidad en la formación de los estudiantes y en los intereses* (Docente 1)

Esta variabilidad que el profesorado observa en el estudiantado nicolaíta, se puede relacionar con la formación previa de las y los discentes, tal y como ilustra el siguiente fragmento

> *Aquí en la Michoacana, empecemos por aclarar que muchos vienen de rancherías, entonces eso es lo primero. O sea, tenemos estudiantes que pueden venir de un telebachillerato, donde el nivel educativo no es tan alto, o de una zona muy alejada […] Y también tengo estudiantes, o tenemos estudiantes de otro contexto, chicos que salieron de escuelas privadas de aquí de Morelia […] y que son chavos que traen un nivel de inglés altísimo, que traen como muchos más recursos* (Docente 1)

Como muestra el discurso anterior, el hecho de que algunos estudiantes provengan de ciertos sectores alejados conlleva a que tengan acceso a una educación de menor calidad, mientras en la UMSNH también hay estudiantes que provienen de escuelas privadas, lo que les da muchos más recursos. Debido a lo anterior se pueden observar algunas diferencias en las habilidades de las y los estudiantes, ejemplo de ello es el nivel de inglés. Otras diferencias que se generan en relación a esto son

> *aquí en la universidad pública yo si he visto que las habilidades previas, por ejemplo, la capacidad... Simplemente, la ortografía, es mucho más variable […] aquí por ejemplo sí hay más diferencias […] Por ejemplo, en la redacción, en la ortografía, cosas así, notas unos que escriben muy bien y que tienen muy buena ortografía, que tienen como más práctica escribiendo, leyendo, en lectura y comprensión, en acervo cultural notas unos que sí tienen mucho más que otros, o sea sí es como más diverso el grupo hasta en eso* (Docente 3)

Entonces, se puede decir que, debido a la diferencia en la calidad de la formación previa–la cual está medida por el hecho de provenir de una institución de educación privada o no–, el estudiantado nicolaíta muestra variabilidad en habilidades como el manejo de inglés, ortografía, redacción, compresión lectora y en su bagaje cultural. En relación a esto último se menciona que

> *en términos de conocimientos generales ¿no? Muchas cosas que los estudiantes deberían saber y no saben cuándo llegan a la universidad y eso pues sí ha dificultado las cosas* (Docente 8)

Lo que ilustra el fragmento anterior, es que la falta de bagaje cultural en el estudiantado genera ciertas dificultades. Dichas dificultades podrían asociarse con lo que se mencionó sobre la importancia de las características ideales, donde el profesorado sostenía que sin estas las y los

estudiantes tendrían dificultades en la universidad y podrían desertar. Por otro lado, la diferencia en el bagaje cultural podría relacionarse con la postura que, el profesorado ha observado, las y los estudiantes tienen hacia la lectura. Sobre esto mencionan que

> *a muchos estudiantes no les gusta leer, cada vez menos... Es muy interesante esto, antes ocurría, pero no así […] hay grupos donde un porcentaje importante nunca ha leído un solo libro, por diversas razones ¿no? Porque no les llamaba la atención, les llama la atención otras cosas, por cuestiones sociales, familiares, no sé, pero cada vez son más los estudiantes que, ya en la universidad, dicen no haber leído nunca un libro completo de ningún tipo ¿no?* (Docente 8)

Como muestra el fragmento anterior, desde la perspectiva del profesorado cada vez es más común que al estudiantado no le guste la lectura y que llegué al nivel de educación superior sin haber leído ni un libro de cualquier tipo. Las razones que el profesorado menciona para esto son diversas, pueden ser individuales (no llamarles la atención la lectura, sino otras cosas), familiares y sociales. Esta falta de gusto por la lectura podría estar asociada con la falta de cierto bagaje cultural.

De una manera más general describen al estudiantado nicolaíta, en cuestión de actitud, como

> *muy abiertos, muy interesados en general ¿no? (Docente 5)*
>
> *Hay algo que me encanta de los estudiantes de la Michoacana es que los veo solidarios […]La parte de la responsabilidad, el cumplimiento y la tenacidad en muchos, también […] el común denominador es que son jóvenes participativos, comprometidos, asertivos ¿no? Expresan críticamente las cosas que no les parecen, y pues en un proceso de búsqueda y superación personal* (Docente 6)
>
> *tenemos estudiantes de altísimos promedios, pero con unos errores de juicio profundos y cuestiones de actitud, de mala actitud además (Docente 5)*
>
> *su actitud no es precisamente de involucramiento en la realización de ese deseo [de formarse], sino más bien es una actitud pasiva de ir sobrellevando los cursos* (Docente 8)

Los fragmentos anteriores muestran que, las actitudes que las y los docentes observan en el estudiantado nicolaíta, son interés, apertura, solidaridad, responsabilidad, tenacidad, participativa,

comprometida, asertiva y crítica, por un lado. Aunque también hacen mención a que presentan mala actitud, aunque tengan buenos promedios, además señalan que la actitud de las y los discentes es más de sobrellevar las clases, que una cuestión de involucramiento.

En cuanto a las habilidades mencionan que

> *la verdad es que a veces te das cuenta de que leen, pero no entienden, son estos analfabetas de los que hablan ahora* (Docente 1)

Lo anterior ilustra que, las y los docentes, observan que sus estudiantes son una especie de analfabetas funcionales. Este analfabetismo funcional podría estar relacionado con su falta de gusto con la lectura y su formación previa. Esto debido a que la formación que han recibido no les ha servido para hacer una lectura y relectura del mundo, por lo cual se podría decir que no se ha alfabetizado políticamente al estudiantado, lo que hace que no haya una relación de los textos con la realidad que les rodea, asimismo esto lleva a que no se desarrolle el hábito de la lectura ni por gusto ni por compromiso ético en su formación (Freire, 1984/2019, 2016a).

Otro aspecto que mencionan que observan en sus estudiantes, que guarda cierta relación con las actitudes, es la manera en que relacionan con la institución. Sobre esto mencionan que

> *De repente siento que un poco de indefensión, como desesperanza ante el poder de las cuestiones burocráticas, eso […] Como si estuvieran ya resignados a que ciertas cosas el sistema las indica y por lo tanto no hay manera de moverlas* (Docente 5)

> *los estudiantes no se rebelan contra la institución a pesar de que puedan ver como muchas injusticias o como cosas incoherentes ¿no? Siguen el patrón* (Docente 4)

Como se puede observar, los anteriores discursos, muestran que el estudiantado nicolaíta tiene una especie de actitud de indefensión, desesperanza y resignación ante la institución, lo que lleva a que no se revelen ante las injusticas e incoherencias que esta última ejerce. Esta postura se asocia con la idea de que las y los estudiantes aún siguen cierto patrón, en relación a esto el profesorado menciona

> *las y los estudiantes aún siguen pensando en lo que debe ser, en el deber ser del estudiante y del profesor* (Docente 4)

Entonces, esta idea de que el estudiantado tiene una postura de indefensión y no se revela contra las injusticias por parte de la institución asociada a que siguen cierto patrón, se explica con la que las y los discentes aún se enfocan en el *deber ser* tanto propio como estudiantes como el de docentes.

Conjugando todo lo anterior, se puede decir que el profesorado participante caracteriza a las y los estudiantes de la UMSNH como una población diversa, donde hay varios estudiantes foráneos y que provienen de sectores desfavorecidos y con una situación económica precaria, con acceso a una educación de baja calidad, mientras otra parte del estudiantado proviene de escuelas privadas. Esto genera una diversidad en la formación previa de las y los discentes nicolaítas, lo que se puede ver reflejado en sus habilidades de lecto-escritura y en su bagaje cultural. En cuanto a actitudes las y los estudiantes nicolaítas son vistos con interés y apertura al conocimiento, solidarios, responsables, tenaces, participativos, comprometidos, asertivos y críticos. También las y los docentes hacen mención a cierta mala actitud, aunque tengan buenos promedios, sumado a que las y los discentes parecen más sobrellevar las clases, que involucrarse en ellas. Sumado a esto se observa una postura de indefensión en el estudiantado ante las injusticias de la institución, la cual podría derivarse de que aún siguen el patrón del *deber ser* del estudiante y del docente.

Estas características que se le atribuyen al estudiantado de la UMSNH son particularmente interesantes si se toma en cuenta que las y los docentes muestran cierta preferencia por estudiantes con ciertas características. Sobre este aspecto mencionan que

> *Yo prefiero a alguien que no tiene el promedio necesario, pero que tiene la actitud para aprender, que está dispuesto a hacer cosas* (Docente 5)

Como se puede ver en el fragmento anterior, se resalta la idea que se prefiere a alguien con una actitud particular, la de disposición para aprender, que a alguien con el promedio necesario (esta idea se vincula con el proceso de admisión, elemento que será abordado más adelante). Esto es particularmente interesante si se recuerda que parte de la estructura de la representación del buen estudiante se componía principalmente por conductas, siendo un posible elemento central la idea de que saque buenas calificaciones. Sumado a esto se puede notar que entre las actitudes que mencionan que caracterizan al estudiantado nicolaíta, no aparece la idea del deseo por aprender, si bien mencionan actitudes como de compromiso, participación e interés, también aluden a que no se involucran y más parece que sobrellevan las clases. Además, se puede retomar que en lo

referente a las características ideales en el estudiantado universitario donde sí se hace mención a este deseo por aprender. Esta inclinación por la actitud de disposición a aprender, pareciera indicar que el profesorado pone por encima la actitud que las habilidades, idea que cobra fuerza cuando mencionan que

> *la cuestión de habilidades se resuelve, la cuestión de actitud es más complicada* (Docente 5)

> *Yo creo que esas son habilidades que tiene que adquirir o que va adquiriendo a lo largo de la carrera un estudiante ¿no?* (Docente 3)

Los fragmentos anteriores, muestran que las y los docentes consideran que la falta de ciertas habilidades es algo que se puede resolver y que las mismas se pueden ir desarrollando a lo largo de la carrera, sin embargo, consideran que el tema de la actitud es algo que no es fácil de resolver. En ese sentido, las habilidades que mencionan que se pueden desarrollar son

> *Creo que esas partes actitudinales son muy importantes también ¿no? Las habilidades de comunicación, el ser asertivo, y eso muchos cuando ya salen de la carrera, generalmente lo comparten, me ha tocado estar en sus exámenes de graduación y les preguntamos "¿cómo se ven de cuando entraron a ahora que egresan?" y sí hablan mucho de que la carrera les brindo esa formación* (Docente 1)

> *tienen que aprender competencias de tolerancia, de respeto, de habilidad para hablar en público, de saberte expresar, de argumentar* (Docente 2)

> *tiene que ver con cómo escriben, como articulan, muchos me entregan buenas ideas, pero lluvia de ideas, no conectan. Supongo que son habilidades que van a ir cultivando después* (Docente 7)

Los fragmentos anteriores muestran que las habilidades que se desarrollan giran en torno a la comunicación oral (hablar en público, expresarse, argumentar) y escrita (manera en que escriben y articulan ideas). También, se hace mención a cuestiones de actitud que se pueden desarrollar como son respeto, tolerancia y asertividad. Se puede notar que estas habilidades es algo que las y los estudiantes van desarrollando durante la carrera. Otro aspecto a destacar es que las características mencionadas, tanto habilidades como actitudes, corresponden a características que atribuyen al

estudiantado de la UMSNH. Lo anterior podría indicar que cosas que caracterizan a las y los discentes nicolaítas se desarrollan durante su trayectoria al interior de la institución.

Entonces, retomando la representación del estudiante de la UMSNH y las características que el profesorado prefiere, se podría pensar que el tipo de estudiantado por el que se inclina el profesorado es más que nada el que tiene las características ideales mencionadas al principio de este apartado y no por el estudiante nicolaíta. Otro aspecto a destacar es que tampoco muestran predilección por el buen estudiante, como sucede en otros estudios (e. g. Karwowski, 2010). Lo podría deberse a que las características del buen estudiante están incluidas en la representación del estudiantado de la UMSNH. Esto podría ser explicado debido a que la manera en que construyen la tipología de buen estudiante, *los que se pierden* y mal estudiante, es a partir de la experiencia con sus estudiantes, es decir, el estudiantado nicolaíta.

Un último aspecto que aparece en la representación del estudiantado, es el rol que este cumple. Un primer elemento que compone el rol del estudiante desde la visión del profesorado es

> *los chicos son los que se aprenden [risas], o sea ellos son los que ponen esa parte ¿no? […] pero el que decide aprender es el chico, el estudiante o la estudiante […] La estudiante es la que decide aprender, porque si ella decide no aprender, haga yo lo que haga, ella no va aprender* (Docente 3)

Como muestra el fragmento anterior, un primer componente del rol del estudiante es ser la persona en que cae la responsabilidad de aprender, ya que es su *decisión* hacerlo o no y la o el docente no puede hacer nada en caso de que sus estudiantes *decidan* no aprender. Esta postura sobre que es *decisión* del estudiantado aprender o no, se presta para culpabilizar a las y los discentes de no lograr el aprendizaje esperado, lo que a su vez quita la responsabilidad del profesorado en este hecho.

Un segundo aspecto que compone el rol del estudiante, es lo que el profesorado espera de los primeros, sobre esto se menciona

> *espero respeto y espero este... como responsabilidad de su parte en lo que les toca […] un respeto de ellos y un cumplir ellos con las reglas ¿no?* (Docente 3)

El fragmento anterior ilustra que el profesorado espera que las y los estudiantes cumplan ciertas reglas y sean responsables con *la parte que les toca*, que como se vio antes es el decidir aprender,

además que esperan respeto hacia su figura como docentes por parte del estudiantado. Esta idea del cumplimiento de normas y de dar respeto al profesorado, sumando a que la responsabilidad de las y los discentes es aprender, podría indicar cierta visión tradicionalista en cuanto a la concepción del rol del estudiantado.

Se puede señalar que aparece otra idea sobre el rol del estudiante independiente a la anterior, en este otro rol, el profesorado menciona que

> *yo creo que los estudiantes son como esa barricada que tenemos para contener como esto que ya parece incontenible, no debería ser así, pero creo que son como una fuerza que tienen que inspirar a los demás a trabajar y a colaborar y a ver la vida de una manera distinta* (Docente 7)

> *sino más bien que los estudiantes se asuman como parte de un colectivo, de una sociedad. Que se acostumbren a pensar, a leer, a cuestionar, creo que en estos tiempos leer, pensar, cuestionar pueden ser actos subversivos ¿no?* (Docente 8)

Con los fragmentos anteriores, se puede ilustrar que otra manera en que se concibe al estudiante es como un agente social que se tiene que asumir como parte de una sociedad y que sirve como *barricada* a los problemas sociales y como figura de inspiración para *ver la vida de una manera distinta*. Además, para cumplir ese rol tiene que acostumbrarse a leer, pensar y cuestionar que son actos subversivos. Esta visión del rol del estudiantado tiene un carácter de corte emancipatorio.

Entonces, se puede hablar de dos representaciones sobre el rol del estudiante. La primera donde se le concibe como las personas responsables de su aprendizaje, siendo su rol el ser responsable con su aprendizaje y dar cierto respeto a sus docentes. Por otro lado, la segunda, habla de un rol como un agente social y subversivo que sirve de barricada para los problemas sociales y como inspiración para la transformación, estando su rol enfocado en leer, pensar y cuestionar. En ese sentido, se podría decir que los contenidos de la representación del rol del estudiantado tienen cierto carácter polémico (Rodríguez, 2007), lo que lleva a que se presenten dos representaciones encontradas, una de carácter tradicionalista y otra de carácter emancipatorio.

Ahora se abordará la descripción del segundo actor que aparece en esta categoría, el cual es el grupo. En lo referente a los grupos, un primer aspecto que las y los docentes mencionan es que

> *cada grupo tiene su personalidad* (Docente 2)

como que cada grupo es diferente ¿no? (Docente 3)

Los fragmentos anteriores dejan patente la idea de que el profesorado considera que cada grupo es distinto a otro, debido a que cada uno tiene su *personalidad*. En ese sentido, las y los docentes llegan a decir que

> *yo creo que todos los grupos son buenos y que falta que los animes, a lo mejor habrá grupos que les tengas que dar más apoyo, y habrá grupos que les tengas que dar menos apoyo, como esta cuestión del andamiaje ¿no?* (Docente 2)

El fragmento anterior muestra que, según el discurso del profesorado, no hay grupos ni buenos ni malos, sino grupos que requieren mayor o menor apoyo dependiendo del andamiaje o bagaje cultural que posean. Sin embargo, también señalan que

> *pues cuando uno se da cuenta que no leen o que están sentados y no participan, de eso uno se puede dar cuenta, que no participan […] un mal grupo es aquel que, yo pensaría darle la etiqueta de un mal grupo porque no participa, porque a lo mejor me llega tarde, porque me doy cuenta que no leen y van a leer ahí* (Docente 2)

A pesar de que anteriormente mencionan que cada grupo es diferente y que tiene su propia personalidad, y que no hay grupos buenos ni malos, sino que unos requieren más o menos apoyo, el fragmento antes presentado muestra como el profesorado sí posee una representación de un mal grupo. Consideran como mal grupo a aquel donde las y los estudiantes no leen y van a leer en el aula, llegan tarde, solo van a estar sentados y no participan. Es interesante ver que la manera en que se concibe a los malos grupos guarda cierta relación con la representación de los buenos y malos estudiantes.

Sumado a lo anterior, también describen algunas dinámicas que han llegado a observar en sus grupos, en particular en la interacción que se a cabo dentro del aula entre las y los estudiantes. Entre las que mencionan

> *hay grupos que, si les digo "bueno, a ver, ¿por qué no participan? ¿por qué no hablan?" -"¡ay! es que luego hay compañeros que se burlan" -"¿cómo que se burlan?" -"sí, pues hacen caras y se ríen"* (Docente 3)

> *Cuando hay intervenciones en donde la intervención no es para contribuir al conocimiento, sino que la intervención es para destruir el argumento del otro ¿no?* (Docente 4)

En los discursos anteriores se puede ver cómo, en los grupos, la interacción entre estudiantes influye en la participación. Esto debido a que hay estudiantes que solo participan con el fin de *destruir* la participación de sus compañeras y compañeros, también hay estudiantes que se burlan de las participaciones de otros y otras. Las y los docentes mencionan que ese tipo de dinámicas al interior de los grupos tienen ciertos efectos, por ejemplo, dicen que va

> *como mermando como el ambiente del grupo y eso finalmente va creciendo y va obstaculizando ¿no?* (Docente 3)

Lo anterior ilustra que, la dinámica del grupo, afecta el proceso educativo, esto debido a que haya estudiantes que se dedican a *destruir* o burlarse de las participaciones de sus compañeras y compañeros, lo lleva a que el estudiantado no participe. Esto es de vital importancia ya que, como se mencionó en la categoría de elementos, la participación es un elemento clave para que las y los docentes puedan darse cuenta si sus estudiantes están aprendiendo. Sumado a esto se debe recordar que el profesorado señaló a la dinámica grupal como algo que afectaba el funcionamiento de las estrategias didácticas.

Otra característica que consideran importante de los grupos es la cantidad de estudiantes que los componen, es decir, el tamaño del grupo. En ese sentido mencionan

> *No es lo mismo tener 30 que tener 50. Lograr así, por ejemplo, ver ese proceso de aprendizaje con los chavos, cuando son 50 es bien difícil, porque te das cuenta de algunos, pero hay muchos que se te quedan en la masa* (Docente 3)

> *las condiciones ideales de trabajo serían con grupos de 15 estudiantes, 20 estudiantes para poder ponerle atención a cada uno* (Docente 8)

Como se puede notar en los fragmentos anteriores, el profesorado considera que la cantidad de estudiantes que componen un grupo puede volverse una barrera para el aprendizaje. Mencionan que en un grupo de 50 estudiantes hay algunos que se *quedan en la masa*, esto puede relacionarse con las y los *estudiantes que se pierden*. En ese sentido, se podría decir que haya grupos con una gran cantidad de estudiantes lleva a que las y los discentes que no resaltan por sus habilidades ni parece que necesitan ayuda se *queden* o *pierdan en la masa*. Debido a esto puede ser la razón por

la cual el profesorado considera que el tamaño ideal de un grupo es de 15 a 20 estudiantes, con la finalidad de ponerle atención a cada discente, lo que podría llevar a pensar que así no habría estudiantes *que se perderían*.

Un último aspecto que se menciona sobre la representación de los grupos, es una especie de rol que estos pueden cumplir. Esto se puede observar en el siguiente discurso

> *el grupo... eso me acuerdo que una maestra decía "el grupo te ayuda, cuando algo no va bien y no es uno él que está mal, el grupo te ayuda"* (Docente 7)

Como muestra el fragmento anterior, el grupo puede ejercer una especie de rol de apoyo para el profesorado. Esto en situaciones donde algo no está marchando bien, la o el docente se puede dar cuenta si está en lo correcto o no pues, cuando es el profesorado no está en un error, el grupo le ayuda.

En lo referente a la representación de la o el docente, como el tercer actor que emerge en esta categoría, mencionan distintas características. De forma similar a la representación del estudiante, en el caso del docente también se mencionan características como habilidades, actitudes y conductas, pero en este caso también aparecen aspectos relacionados a cierta ética del profesorado, además de ciertas emociones que experimentan en relación a su labor como docentes.

Comenzando con el tema de las habilidades, se puede destacar lo siguiente

> *Están las teóricas y están las otras ¿no? Las teóricas dicen que los profes deben tener habilidades de comunicación escrita, habilidades de comunicación oral, conocimiento disciplinar, competencias tecnológicas y bla, bla, bla, bla, bla. Sí creo que las debe de tener, si un profe o una profa tiene estás competencias que acabo de decir, que son como las teóricas, las que establecen los teóricos sobre lo que son las competencias docentes, creo que puede ser un muy buen docente. Pero también creo que un profesor o una profesora debe tener como sentido social, sentido de que hay un otro, ¿cómo le llaman a estas? […] Habilidades sociales pues, yo creo que un profe debe tener, una profa debe tener habilidades sociales y tener un sentido de comunidad y un sentido social porque la educación es eso ¿ves? Es un acto social. Y eso creo que deben ser las competencias de las y los profesores* (Docente 4)

El fragmento anterior, muestra que se concibe que hay dos tipos de habilidades que se requieren para ser docente. Por un lado, están las teóricas, que son aquellas que la literatura marca como necesarias para ejercer de buena forma la docencia. Por otro, se mencionan las habilidades sociales y un sentido social y de comunidad como otras habilidades necesarias, estas las consideran importantes en relación al carácter que le dan a la educación, ya mencionado en la categoría de elementos, sobre que es un acto social. También es importante señalar que aparece la idea de un buen docente, la cual comienza a estar asociada con las habilidades teóricas.

Si bien, en principio, se hace esta distinción entre habilidades teóricas y *las otras*, se puede destacar que llegan a mencionar otras habilidades sin caracterizarlas en ninguna de dichas categorías. Entre las habilidades que mencionan se encuentran

> *creo que también una habilidad oral a la hora de exponer* (Docente 1)
>
> *un profesor tiene que tener habilidad para decirles [a sus estudiantes] "oigan, estoy hablando yo, guarden silencio" ¿no?* (Docente 2)
>
> *tener pericia, para elegir qué estrategia le puede le funcionar de acuerdo el objetivo, no el contenido* (Docente 2)
>
> *tener esa disposición para darnos cuenta de que nos enfrentamos a una situación compleja o diversa, en donde lo mejor que podemos hacer es asumir eso con la mayor responsabilidad para, si ya ha habido una deficiencia educativa, esto no se acentué ahora en la universidad* (Docente 8)

Los fragmentos anteriores, muestran que el profesorado considera que otras habilidades necesarias para ser docente son la de comunicación oral, la pericia para elegir las estrategias didácticas en función al objetivo de aprendizaje, la habilidad de manejar al grupo y cierta consciencia sobre lo complejo de la situación que enfrentan. Estas habilidades pueden ser consideradas importantes por distintas razones. En el caso de la habilidad de comunicación oral y la capacidad de manejo de grupo no se expone alguna importancia, pero esta se podría relacionar de alguna manera al rol que asumen como docentes (el cual será abordado más adelante). Por su parte, en el caso de la pericia para la elegir estrategias didácticas, si bien no se alude de forma explícita su importancia, esto se puede relacionar al papel clave que fungen las estrategias en el logro del aprendizaje en el estudiantado. Finalmente, en el caso de la consciencia sobre la situación

compleja, se alude a que esta permite que el profesorado se haga responsable de no ampliar la brecha educativa ya existente, lo que podría relacionarse con el tema de la adaptación a sus estudiantes que fue descrito en la categoría de elementos.

Otro aspecto que se puede señalar, es que mencionan algunas características que consideran importantes en relación a su práctica docente en particular. Como muestra de esto se pueden mencionar el siguiente discurso

> *una forma de abstraer la información y entregarla de una manera que sea más comprensible, es una habilidad cognitiva, creo yo* (Docente 1)

Este fragmento muestra que, para esta persona, considera que una habilidad importante para su práctica es una capacidad de abstraer información y explicarla de manera comprensible a sus estudiantes. Esto podría estar relacionado al tema de la complejidad de los materiales que utilizan en clase y sus efectos en el estudiantado ya que, como se mencionó en la categoría de elementos, el uso de materiales complejos puede llevar a que las y los estudiantes pierdan interés debido a las dificultades para entenderlos. De esta manera, la habilidad de abstraer información y explicarla de forma comprensible, podría ser vista como importante con la finalidad de evitar este tipo de problemas.

En cuanto al temas de las actitudes, primero hacen una alusión a las motivaciones para dedicarse a la docencia. Sobre este aspecto mencionan que

> *Alguna vez, con alguno de mis jefes cuando di clases en [menciona el nombre de una universidad], me comentaba que los profesores o se a hacían, como en todas las profesiones yo creo, o que puede ser como vocación, que ya traes, como algunas características más intrínsecas, que te van guiando hacia la docencia y que había otros que se iban haciendo, que unos nacían y otros se hacían* (Docente 1)

El fragmento anterior, muestra que el profesorado realiza una distinción entre el *nacer* con la vocación para ser docente y las personas que se iban *haciendo* docentes. A las personas que *nacen* para ser docentes les atribuyen ciertas características intrínsecas que son las que llevan a que se dediquen a la docencia, en ese sentido resaltan la vocación. Esta idea de la vocación y las características intrínsecas que llevan a ser docente podrían relacionarse con otras actitudes a las que hacen mención, como puede ser

en mi caso, recuerdo desde niña me gustaba enseñar (Docente 1)

Porque me gustaba dar clases, o sea vaya […] no me desagradaba el tema de enseñar (Docente 5)

en la universidad [cuando era estudiante] era muy buscada para que les explicara a las compañeras las cosas que les parecían difíciles en los exámenes ¿no? Y me gustaba hacerlo (Docente 6)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, las y los docentes aluden a cierto gusto por la enseñanza desde antes de dedicarse a la docencia, señalando experiencias cercanas a la misma desde la infancia y durante su trayectoria estudiantil. Este gusto por la docencia es una característica que consideran necesaria para ser docente, como muestra el siguiente fragmento

El otro ingrediente es un gusto por la docencia ¿no? Que este trabajo te gratifique, te guste, que le encuentres sentido o vocación (Docente 6)

Lo que ilustra el fragmento antes presentado es la relación directa entre el gusto por la docencia y la vocación, ya que se presenta la idea de que, si le gusta la docencia, será más fácil que una persona encuentre una vocación en la misma. Al aludir a la idea de la docencia, se puede retomar lo mencionado sobre la representación de la misma que fue presentada en la categoría de elementos. Cuando se habló de la docencia en la categoría anterior, se encontró una diferenciación entre verla como una profesión y verla como un trabajo. Uno de los aspectos que se podían resaltar sobre tal diferenciación era la influencia en la manera de enfrentar la tarea docente, tal y como se puede recuperar el siguiente fragmento

varios profesores dicen "yo desde niña ponía mis muñequitas y jugaba a la escuelita, entonces ya traigo como la vocación", seguramente será un buen maestro, se preocupará por seguirse formando, pero cuando entras a la docencia como un trabajo […] bueno pues te cuesta un poco (Docente 2)

En el fragmento anterior se muestra una asociación entre la idea de la vocación y el ser un buen docente (los tipos de docentes serán abordados a detalle más adelante). Tal relación también alcanza el tema de ver a la docencia como trabajo (algo que ya fue abordado en la categoría de elementos), y como a las personas que la ven de esta manera *les cuesta más* trabajo, lo que lleva a pensar que a las personas que la ven como una profesión y, aparentemente, tienen vocación les

costará menos trabajo. El tema de la vocación también lo relacionan con una preocupación del profesorado por seguirse formando, lo que de cierta manera se podría considerar asociado a la idea de buen docente.

Otra actitud que consideran importante en el profesorado es la humildad, esto se puede ver en los siguientes discursos

> *yo creo que si un profesor es humilde y reconoce que él también se puede equivocar, que no lo sabe todo* (Docente 2)

> *necesitas a alguien que este seguro de lo sabe, seguro de que hay cosas de que no sabe ¿no? Digamos, abierto a estar aprendiendo cosas nuevas* (Docente 5)

Como se puede ver en los anteriores fragmentos, se habla de que para ser docente se necesita a alguien que tenga la seguridad de hay cosas que sabe y cosas que no sabe, que tenga la apertura a aprender cosas nuevas y que reconozca que se puede equivocar. A esto en conjunto lo relacionan con la noción de humildad. Consideran que esta actitud de humildad en las y los docentes es importante debido a que

> *Vaya, no puedes tener a alguien que dice dedicarse a la ciencia y que no acepta que los estudiantes lo corrijan, o que no acepta que tiene huecos en la formación, que hay cosas que no sabe* (Docente 5)

Lo que ilustra el fragmento anterior, es que la humildad es una actitud importante en el profesorado ya que no consideran coherente que alguien se dedique a la ciencia y que no acepte que hay cosas que no sabe y que rechaza la idea de que sus estudiantes le puedan corregir. Esta visión sobre la humildad podría relacionarse con la concepción sobre el conocimiento como algo inacabable, ya que el tener conciencia de esto último podría llevar a la *humildad* de aceptar que *tiene huecos en su* formación.

La falta de una actitud humilde en el profesorado tiene ciertas implicaciones en su práctica docente, esto se puede ver ilustrado en los siguientes fragmentos

> *le pregunta algo el estudiante y, una o descarta la pregunta diciéndole "eso no es importante" o le inventa una respuesta, no, está faltal eso* (Docente 5)

> *porque si yo soy un profesor que me siento muy fregón, que me siento muy sabelotodo y que me siento muy erudito, si el alumno tiene una opinión que se asemeja a la mía, pues claro que le voy a poner buena calificación, aunque sé que no lee, aunque sé que falta, pero cuando viene es muy congruente lo que yo opino con lo que él opina* (Docente 2)

Los discursos antes presentados muestran como la falta de humildad afecta la práctica docente. Por un lado, se señala que, ante el cuestionamiento por parte de sus estudiantes en lugar de aceptar que no sabe algo, el profesorado toma una de dos opciones, (1) descartar la pregunta y decirles a las y los discentes que no es algo importante, o (2) inventarse una respuesta, lo cual es mal visto por el profesorado participante. Otro efecto de la falta de humildad por parte del profesorado es terminar favoreciendo a estudiantes que comparten su punto de vista, lo que se refleja calificándoles bien, a pesar de que no lean para la clase y falten (aspectos que se consideran importantes como ya se vio en la categoría de elementos y guardan cierta relación con la concepción de buen y mal estudiante).

En relación al punto de la humildad docente y el cuestionamiento del estudiantado también mencionan que, las y los docentes, llegan a tener distintas reacciones, como se puede observar a continuación

> *hay profes que sí se angustian y que yo he escuchado a mis compañeras y compañeros que dicen "es que tengo a esta persona y tengo que preparar bien mi clase, porque si no me agarra de bajada y ya valió", pero hay otros que más bien su reacción, su conducta puede ser de enojo, así como "no, no, no, aquí el que sabe soy yo, o la que sabe soy yo" y no enfrentan como esa situación ¿no? Y sus prácticas docentes siguen siendo las mismas* (Docente 4)

Como se puede observar en el discurso anterior, las y los docentes toman dos posturas ante el cuestionamiento por parte de sus estudiantes. La primera es una de angustia que lleva a que preparen sus clases, esto con el fin de que sus estudiantes no les *agarren de bajada*. Por otro lado, la segunda postura es enojarse y tomar un rol de autoritario, donde asumen que quienes saben son ellas y ellos como docentes, y no sus estudiantes. Esta reacción lleva a que el profesorado no enfrente la situación de no saber algo y, por ende, su práctica docente no cambie. En ese sentido, se podría decir que la actitud del profesorado ante el cuestionamiento tiene cierto impacto en su formación docente.

Otras actitudes que mencionan que son importantes que posean las y los docentes son

> *obviamente el compromiso por estarte preparando, estarte actualizando* (Docente 1)

> *ser responsable de lo que me toca* (Docente 3)

Estos fragmentos muestran otras dos actitudes, compromiso y responsabilidad. En cuanto al primero, señalan que implica que las y los docentes deben prepararse y actualizarse. Por su parte, hablan de ser responsable de cumplir con *lo que les toca*, es decir, cumplir con su rol como docentes (tópico que será abordado más adelante).

En lo referente a las conductas, las y los docentes en un primer momento mencionan que realizan acuerdos con sus estudiantes, lo que se puede vislumbrar en los siguientes fragmentos

> *soy democrática, creo que siempre trato de hablar con ellos, tomamos acuerdos de manera conjunta* (Docente 1)

> *ya saben que, si se pasan de la hora, yo no les voy a calificar y ellos estuvieron de acuerdo* (Docente 2)

> *negocio con ellos los porcentajes de cuánto va valer cada trabajo, o sea yo les presento un panorama general "por la dificultad yo considero que esto valdría tanto, esto valdría tanto", pero lo acordamos con ellos y esa es la calificación del primer parcial, y hacemos lo mismo para el segundo parcial y entonces ya* (Docente 3)

Los fragmentos anteriores muestran que, el profesorado considerándose democrático, establece acuerdos en conjunto con sus estudiantes. Estos van relacionados al tema de los horarios para la entrega de trabajos, así como el valor de los mismos en su calificación. Sobre la importancia de establecer estos acuerdos, mencionan que el realizar acuerdos permite ir

> *dejando muy claro cuál es el compromiso de cada quien en la relación ¿no?* (Docente 3)

Es decir, el que existan acuerdos permite que cada uno de las y los actores, refiriéndose específicamente a docentes y estudiantes, conozca cuál es su rol en la relación que se establece entre ellos (el tema de la relación entre actores será abordado a detalle más adelante). Un ejemplo de esta claridad de qué le toca a cada quien, se puede recordar parte del rol que se le atribuye al estudiantado es que son las y los discentes quienes deciden aprender. Entonces, en conjunto esto

podría mostrar que el establecer acuerdos permite que el estudiantado sepa que su rol es ser responsable de su aprendizaje, ya que saben que deben entregar los trabajos en ciertas horas acordadas y que el valor que tenga cada trabajo en su calificación fue elegido por ellas y ellos (el tópico del rol del profesorado será descrito más adelante).

Otras de las conductas que las y los docentes realizan en su práctica van encaminadas a evitar el rezago educativo de sus estudiantes, tal y como muestra el siguiente fragmento

> *hay estudiantes que, te digo trato de tener contacto con ellos, de repente me dicen "es que llevó dos días comiendo Maruchan" ¿no? O "ya no me alcanzó, tuve que pagar la renta del cuarto y ya no me alcanzó para las copias profa", así me dicen, profa. Yo por eso ya no les pido copias, conmigo todo el rollo son los PDF's, eso también hace que compartan la información, no les pido libros, no les pido que compren nada, me vale, perdón por las editoriales, pero pos' ni modo ¿no? Y también afortunadamente cada vez hay más textos de acceso abierto, y por eso les paso las presentaciones, y por eso si hay un libro en inglés se los traduzco, tengo un chorro de capítulos traducidos para ellos, porque si algunos no dominan el castellano, menos el inglés* (Docente 1)

Como se puede observar, las conductas que realizan para evitar el rezago de sus estudiantes guardan cierta relación con las características que le atribuyen al estudiantado de la UMSNH. Como se mencionó anteriormente, algunas de las características que se le atribuyo al estudiante nicolaíta que hay muchos foráneos, que provienen de sectores desfavorecidos y que tienen una situación económica precaria. Entonces, medidas como no pedirles copias ni que compren libros y compartirles sus presentaciones y las lecturas en PDF van encaminadas a combatir la brecha en el acceso debido a la situación económica. Por otro lado, cuando se menciona que traducen los textos en inglés debido a que hay estudiantes que no dominan el español y menos el inglés, también se relaciona con algunas características del estudiantado de la UMSNH, ya que otras de las características que se mencionaban eran los diferentes niveles en habilidades como lecto-escritura y compresión lectora, además de haber estudiantes que su lengua materna es el Purépecha. Entonces se podría decir, que estas conductas para evitar el rezago guardan relación con la idea de adaptarse a sus estudiantes, la cual aparece en la categoría de elementos, y que dichas adaptaciones son pensadas a través de características específicas que observan en las y los discentes nicolaítas y se manifiestan en las conductas concretas recién mencionadas.

Otras de las conductas que realizan las y los docentes van encaminadas a establecer cierto tipo de dinámica en sus clases. Debido a esto dicen que buscan

> *dejar muy claro que es lo que se vale y que es lo que no; entonces cuando yo digo no se vale y cuando corto cualquier intento de, por ejemplo, pues de hacerle un poco la burla al compañero porque dijo algo o así, yo siempre les digo "aquí no hay preguntas tontas, cada quien pregunta lo que necesita saber" y entonces, como que lo corto. Y en ese sentido me refiero al respeto* (Docente 3)

El fragmento anterior muestra que, las y los docentes, una de las conductas que realiza el profesorado es dejar claras las normas de comportamiento permitidas e interviene cuando hay alguna transgresión de las mismas. Específicamente, se menciona que no permiten que sus estudiantes se burlen unos de los otros. A esta idea de mantener cierta dinámica indicándoles a sus discentes que es lo que se permite y que no, la catalogan como respeto. Lo anterior indicaría que el profesorado busca generar una dinámica respetuosa en sus clases.

Por otra parte, también hacen alusión a cierta ética que debe poseer el profesorado. Esto se puede ver ilustrado en los siguientes fragmentos

> *profesores que no hablan mal de sus colegas en los grupos, también eso tiene mucho que ver con los valores, "¿quién les da?", -"fulanito", -"¡aayy!", no debes decir ningún comentario, aunque sepas que el fulanito no es un buen profe ¿no? no hacer como gestos ni hacer comentarios, esa es como la parte ética* (Docente 2)

> *por ejemplo, llegar puntual, no faltar, preparar las clases, ser justo en las evaluaciones […] Yo creo que parte de la ética es no faltar, no ver a la docencia como un trabajo, verla como una profesión* (Docente 2)

> *Evitar a toda costa el riesgo de ser injusto con algún estudiante* (Docente 5)

> *yo creo que el hilo ético estaría ahí […] por ejemplo, trabajan con [menciona el nombre de una persona] y es SNI, tiene un montón de gente colaborando con ella, pero les da su lugar […] Entonces, yo creo que el hilo es ese, como no perder de vista que estás trabajando con seres humanos y que tú estás en una universidad porque eres una persona que posee un grado de experticia y que en ese sentido tienes que formar, o sea, es como formar a los otros, no es "trabajen para mí"* (Docente 7)

Los fragmentos anteriores muestran distintas conductas que conforman la ética docente. Entre estas mencionan el no hablar mal de otros docentes, llegar puntual, no faltar, preparar sus clases, ser justos y evaluar de manera justa. Estas conductas guardan cierta relación con aspectos que mencionaban en la categoría de elementos al hablar de la planeación, la evaluación y su práctica docente. Se quisiera destacar el último fragmento, ya que este se vincula con la manera en que trabajan con estudiantes. Sobre esto mencionan que la conducta ética radica en que, el profesorado, no pierda de vista que está trabajando con personas y que por lo tanto debe darles *su lugar*, además que al estar en una universidad su deber es formar a esas personas y no pensar que estas últimas son sus trabajadoras.

Otro aspecto que se menciona sobre las y los docentes, son las emociones que experimentan al realizar su quehacer. Algunas emociones que mencionan se relacionan con la participación de sus estudiantes durante las clases, en ese tópico señalan que

> *yo creo que a lo que mí más me angustiaría es que los muchachos no estuvieran motivados* (Docente 2)

> *si yo llego a un grupo y veo que empiezo a hablar y que más que clase es un monologo, yo me canso, yo me canso muy rápido, me siento triste, como que a mí me pega mucho esa parte y se me nota... Y siento, al salir, que algo tengo que hacer diferente* (Docente 7)

Los fragmentos anteriores muestran que la falta de motivación en sus estudiantes –o la posibilidad de la misma- es una causa de angustia para el profesorado. En ese mismo sentido, cuando están impartiendo clases y no hay participación por parte de sus discentes les hace sentir tristes, e incluso esa emoción lleva a que se replanteen la manera en que llevan a cabo su práctica al interior del aula. Sumado a lo anterior, hay ciertas emociones que las y los docentes experimentan que se relacionan con algunas de las características de sus estudiantes, por ejemplo

> *me causa mucha como frustración ver como las y los estudiantes aún siguen pensando en lo que debe ser, en el deber ser del estudiante y del profesor* (Docente 4)

Como se puede observar en el discurso anterior, el hecho de que las y los estudiantes aún se enfoquen en el *deber ser* tanto del estudiante como del docente, es algo que causa frustración en el profesorado. Esto es particularmente interesante ya que, vale la pena recordar que, una de las características del estudiantado de la UMSNH que mencionaron fue este apego al *deber ser* de

docentes y estudiantes. En ese sentido, se podría pensar que, al ser una característica común en sus estudiantes, esta frustración es algo que el profesorado podría estar experimentando constantemente.

De forma similar, se encontró que hay ciertas conductas del estudiantado que generan ciertas emociones en las y los docentes, tal y como se muestra a continuación

> *yo tengo mucha, mucha, mucha bronca con la gente que copia, mucha, detesto a la gente que copia, los detesto, así como no tienes una idea* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra que el profesorado siente cierto desprecio hacia las y los estudiantes que copian. En relación a lo anterior, vale la pena recordar que cuando describen al mal estudiante, una de las características que les atribuyen es el copiar. Entonces, en conjunto, esto podría indicar que el profesorado siente cierto desprecio por el mal estudiante, o por lo menos cuando cumplen el criterio de copiar.

Lo anterior es algo que debe resaltarse ya que, como se mencionó cuando se describió la representación del estudiante, el profesorado muestra cierta inclinación por discentes que poseen ciertas características ideales. Ahora considerando que hay algunas características del estudiantado que son detestadas por las y los docentes, puede llevar a que se dé un trato diferenciado al estudiantado basándose en estas características. Dicho trato diferenciado podría llevar a que las y los estudiantes que son etiquetados como mal estudiante tengan oportunidades de aprendizaje limitadas en comparación a quienes son etiquetados como buen estudiante (Pérez-Rubio, 2007; Tarabini, 2015).

Otras de las emociones que experimentan las y los docentes se relacionan al logro de aprendizaje de sus estudiantes, sobre esto comentan que

> *cuando ves los ojos abiertos, abiertos de que les están cayendo los 20 se observa y eso es súper padre ¿no? […] ya les empiezas a explicar o algún conocimiento y demás, y ves que abren los ojos y luego sueltan el "aahhh", dices "eso es genial"* (Docente 1)

El fragmento anterior muestra que el profesorado experimenta una sensación de bienestar cuando notan que sus estudiantes están aprendiendo, a la cual califican de *súper padre* y *genial*.

Por otro lado, cuando se abordó el tema de las actitudes en el profesorado, se aludió a la importancia de la humildad, ya que consideran necesario que una persona que ejerza la docencia sepa reconocer que hay cosas que no sabe y tenga la disposición de aprender. En relación a esto se encontró que las y los docentes experimentan ciertas emociones cuando sienten que no saben algo, lo cual se ilustra en los siguientes discursos

> *yo creo que a los profesores les da como esta angustia, "¿cómo puedes decirle al alumno que no sabes tal cosa si tú eres el maestro que tiene que saberlo? Qué vergüenza que los alumnos te cachen que no sabes"* (Docente 2)

> *Soy profesora ¿ves? O sea, como... No creo que piense que tenga que saber más, sino que a veces me angustia que no pueda responder ¿ves?* (Docente 4)

Los fragmentos anteriores muestran que el no saber algo o no poder responder ante los cuestionamientos o dudas del estudiantado genera cierta angustia y vergüenza en el profesorado. Parte del origen de estas emociones es que de cierta forma el asumirse como docentes se asocia a la idea de que tienen que saber. Si bien muestran cierta conciencia de que no es necesario que tengan que saber más forzosamente aun así es algo que les causa el impacto emocional antes descrito.

Otro aspecto que vale la pena retomar y que se relaciona con las emociones que experimenta el profesorado a partir de su práctica docente es la cuestión de la planeación y las materias. Como se mencionó en la categoría de elementos al tocar los temas de la planeación y las materias, las y los docentes buscan dar materias que ya han impartido antes, esto porque de esta forma no tienen que iniciar su planeación desde cero, lo que les da cierta tranquilidad. Como se recordará parte del proceso de planeación implicaba la búsqueda y/o actualización de materiales, sobre este aspecto, el profesorado menciona que

> *acá si he sido cómoda, si he sido comodina, no te voy a decir que no, pero no desde dónde sé porque en realidad no sé mucho, entonces procuro apegarme al plan, buscar, pero si veo que hay un texto que es mucho más sencillo lo utilizo […] Eso me daba un tanto de culpa* (Docente 7)

Como se puede observar en el fragmento anterior, el salirse del plan de estudios oficial y escoger materiales más sencillos durante su proceso de planeación es algo que genera culpa en el

profesorado. Esto es particularmente interesante si se tiene en cuenta que, al hablar sobre los materiales, mencionaron que los textos que son muy complejos se le suelen dificultar al estudiantado y causar que pierdan el interés. De esta forma también se puede establecer una relación con la adaptación a sus estudiantes, ya que escoger textos más sencillos podría ir encaminado a evitar dichas dificultades, pero el adaptarse de esta forma parece generar culpa en las y los docentes por sentir que lo están haciendo por su comodidad.

Anteriormente, cuando se abordó el tema de la motivación para dedicarse a la docencia en la presente categoría y cuando se describió la representación de la docencia en la categoría de elementos, emano la idea de la formación. Vale la pena recordar, que en general, se aludía a que el profesorado que se tomaba la docencia como profesión y/o tenía vocación se preocuparía por seguirse formando. Debido a esto a continuación se abordará el tema de la formación docente. Sobre este tópico, las y los docentes mencionan distintas maneras en que se han formado para llevar a cabo la docencia, entre las distintas maneras de formación se encuentran

> *uno va aprendiendo por ensayo y error por las generaciones ¿no? Tú dices "esto funcionó, esto no funcionó, aquí hay que hacer un ajuste" ¿no?* (Docente 6)

> *nos empiezan a dar cursos de diferentes estrategias didácticas, y eso me ayuda ¿no? […] Nos dieron un curso de microenseñanza, diferentes cursos que van ayudando para mejorar un poquito la práctica docente* (Docente 1)

> *bueno esto lo he tomado en los cursos y lo que he leído, no creas que esa creatividad es así como automática o mágica, no, no, no. O sea, no es tan improvisada ¿no?* (Docente 2)

> *también me gusta buscar información sobre cuestiones pedagógicas porque doy clases, digamos no le puedo sacar la vuelta a eso, si sale un libro estrategias para la enseñanza de [menciona una materia en específico], pues venga, lo conseguimos y acabo sacándoles algunas ideas* (Docente 5)

En los fragmentos anteriores se pueden encontrar, por lo menos, tres distintas maneras en que el profesorado señala que se ha formado para ejercer la docencia. Una primera manera que señalan es el aprendizaje por ensayo y error, este lo realizan a partir de darse cuenta de que hay cosas que están haciendo que no funcionan y realizando ajustes. Esto se relaciona directamente con el tema de las estrategias didácticas, el cual se abordó en la categoría de elementos, donde se encontró que

las y los docentes evalúan el funcionamiento de las estrategias que emplean y tratan de realizar ajustes, ya sea en el momento o posteriormente para volverlas a utilizar. Este proceso de aprendizaje de la docencia por ensayo y error es algo meramente experiencial.

Una segunda manera en que se forma el profesorado es a través de cursos, en este caso particular mencionan cursos sobre estrategias didácticas y microenseñanza. Consideran que el tomar cursos sirve de ayuda para mejorar la práctica docente. Sumado a ello consideran que el formarse a través de cursos lleva a que la docencia no sea algo improvisado y ayuda a desarrollar cierta creatividad, esto también lo relacionan con la tercera manera de formación. La tercera manera es buscando y consultando literatura relativa a temas de estrategias didácticas, consideran que esto es algo ineludible de su práctica, por lo cual consiguen libros que sobre estrategias didácticas para los temas que enseñan y de ahí sacar ideas. Esto también se relaciona al tema de las estrategias didácticas, tal y como fue discutido en la categoría de elementos, ya que allí se mencionaba que una manera en que se elegían dichas estrategias era consultando literatura especializada.

Sobre la importancia de la formación docente mencionan que

> *los profesores que les dan clase en esta escuela, no somos formados en la UPN o en la Normal para Maestros. Somos profesores de diferentes disciplinas, somos profesionistas, y seremos muy buenos en nuestro campo, en nuestra disciplina, en nuestro trabajo, pero sí es importante que te formes para la docencia, para que hagas tu trabajo mejor* (Docente 2)

> *ese plan de estudio lo despliega en el aula con la capacitación y formación de los docentes* (Docente 2)

Estos fragmentos muestran dos puntos sobre la relevancia de la formación docente. Por un lado, señalan que es importante que las y los docentes de la UMSNH (o por lo menos de la Facultad de Psicología), se formen para la docencia debido a que no están formados ni en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ni en la Escuela Normal para Maestros, sino que son profesionistas de otras áreas, pero que se dedican a la docencia, por lo cual formarse les permitirá hacer mejor su trabajo. Por otro lado, mencionan que formar y capacitar al profesorado permitirá que el mismo despliegue en el aula el plan de estudios institucional.

A pesar de la importancia de la formación docente, el profesorado menciona que la misma presenta algunos problemas, en específico aluden a problemas de los cursos a docentes. Entre los problemas que señalan se encuentran

> *hay cursos que te dan recetas de cocina, por eso no funcionan. Ok, puedes implementar una [estrategia] que aprendiste en el curso, pero si no reflexionas de "a ver los profesores, ¿qué onda con ellos? o con los alumnos"* (Docente 2)

El fragmento anterior muestra que el problema principal que lleva a que los cursos de formación docente no funcionen es que ofrecen *recetas de cocina*, es decir, no llevan a que el profesorado reflexione en torno a los roles del mismo o de sus estudiantes. Esto ilustraría que un elemento clave para el desarrollo y la formación para la docencia es la reflexión, esto coincide con la propuesta de algunos autores (e. g. Freire, 1995/2014; Marrero, 2020a, 2020b).

En una línea similar a la de la formación docente, el profesorado también hace mención a algunos paradigmas y referentes teóricos a los que, según sus propias palabras, se adhieren para el desarrollo de su práctica como enseñantes. Entre los paradigmas y posturas teóricas nombran

> *yo me asumo como una profesora en enseñanza activa. En la enseñanza activa que podemos encontrar antecedentes teóricos en Montessori, que tenemos antecedentes teóricos en John Dewey ¿no? […] yo creo que yo soy profesora mucho más de la enseñanza activa, profesora constructivista, pero desde el enfoque más de Vygotsky* (Docente 2)

> *el enfoque que más me gusta es el enfoque humanista, concretamente el de Rogers, el enfoque centrado en la persona. Y yo creo mucho en eso, de que uno pone las condiciones, pero el que decide aprender es el chico, el estudiante o la estudiante* (Docente 3)

> *yo era muy piagetiana, así ¡piagetiana!, bueno sigo siendo piagetiana, pero así ¡de hueso colorado!* (Docente 4)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores las y los docentes asumen de manera explícita distintas perspectivas educativas. Entre las que mencionan el paradigma activo (teniendo como referentes teóricos a Dewey y a Montessori), el constructivismo vygotskyano, el psicogenético piagetiano y del aprendizaje centrado en el alumno rogeriano. Si bien estos paradigmas educativos no aparecen en el CTIP utilizado en la fase cuantitativa de la presente investigación, el que el profesorado los externe no necesariamente contradice los resultados de

dicha fase. Esto debido a que la TI con mayor puntuación de tipicidad en la fase cuantitativa fue la TI Posmoderna, la cual se basa en una postura relativista que toma en cuenta el contexto y al individuo (Pozo et al., 2006). En suma, los paradigmas explicitados por el profesorado cubren esas características de la TI posmoderna, pues el aprendizaje activo de Dewey, el aprendizaje centrado en el alumno de Rogers, el modelo de Montessori y el enfoque psicogenético de Piaget se enfocan en el individuo y sus procesos cognitivos, mientras que la teoría sociocultural de Vygotsky toma en cuenta la relación de los social e individual en el proceso de aprendizaje (Giroux, 1988/2012; Hernández Rojas, 1998; López Zavala et al., 2013; Marrero, 1988, 1993).

Otro aspecto que se menciona sobre la figura docente es el rol que ejerce. Algunas características generales que le atribuyen al rol docente son

> *el estar de cerca con los muchachos, conocer cómo piensan, lo que sienten, cómo se expresan, creo que ese es como el sentido de mi labor profesional* (Docente 7)

> *yo creo que eso es importante en el rol, es un rol que puede ser cercano, que puede ser muy amable, muy cálido, no tiene que ser rígido o distante, este... pero no es un rol amistoso […] yo en ese sentido sí creo que se mantiene la distancia, que finalmente es un rol de autoridad, nos guste a nosotros y a ellos, es un rol de autoridad* (Docente 3)

> *somos modelos a seguir para los estudiantes, o sea, lo que nos vean haciendo lo van a considerar lo normal y seguramente lo van a hacer después* (Docente 5)

Los fragmentos anteriores señalan que parte del rol del docente es estar cerca de sus estudiantes para conocer cómo piensan, qué sienten, cómo se expresan, ser amables y darle un trato cálido. Sin embargo, también se matiza que eso no implica que su rol sea amistoso, sino que existe cierta distancia debido a que, las y los docentes, son una autoridad. También se destaca que parte de su rol es ser un modelo para sus estudiantes, y que lo que hagan puede ser normalizado e imitado por las y los discentes en el futuro.

Otros aspectos del rol docente que son mencionados competen al quehacer del profesorado durante su práctica, por ejemplo

> *Pero mi tarea es que independientemente del gusto que tengas, es que lo disfrutes y le encuentres una utilidad* (Docente 1)

entonces tu tarea es como ir emparejando y trabajar con todos ellos (Docente 1)

el maestro es el que tiene que promover la participación […] tiene que promover la participación motivándolos con actividades, no descalificando sus respuestas (Docente 2)

Luchar, por ejemplo, por conservar la libertad de catedra, por preservar los contenidos de ciertas materias, porque se conserven ciertas materias cuando hay cambios de plan de estudio […] Yo creo que son algunas cosas que se deben hacer (Docente 8)

Como se puede observar en los discursos antes presentados, parte del rol docente es hacer que sus estudiantes disfruten el conocimiento y le encuentren cierta utilidad, además de trabajar con todos sus estudiantes para ir *emparejando* las diferencias que poseen. Sumado a ello, las y los docentes deben promover la participación de sus estudiantes, para ello se apoyan en las estrategias didácticas, la importancia de promover la participación podría relacionarse a que, como se mencionó anteriormente, consideran que esta es un elemento clave que les permite saber si sus estudiantes están aprendiendo. Otro quehacer del profesorado es luchar por la libre catedra y por la preservación de ciertos contenidos. Se debe destacar que esta acción de lucha se presenta como un *deber*. Esta idea de la preservación de ciertos contenidos se alinea con el discurso de la perspectiva de la pedagogía post-crítica, en la que se considera importante la preservación de ciertos conocimientos que son considerados valiosos y es parte del rol del profesorado el llevar a cabo dicha preservación (Hodgson et al., 2020b; Thoilliez, 2022).

Por otro lado, el rol que ejerce el profesorado también guarda cierta relación con el conocimiento, tal y como se ilustra a continuación

los docentes tienen como esa parte de "se supone que soy docente, yo debería saber" (Docente 1)

ver cómo le vas a hacer para que los estudiantes te la crean que sí sabes del tema, aunque no sepas mucho (Docente 2)

Los fragmentos anteriores muestran que, para las y los docentes, parte de su rol implica el tener que saber y, de lo contrario, tienen que idear maneras para hacer que sus estudiantes *crean que sí saben* del tema de la materia, aunque no sea así. Esta idea de que parte de su rol es ser quien *debería saber* se puede relacionar con la angustia que experimentan cuando no pueden responder alguna pregunta de sus estudiantes o cuando sienten que no saben algo. Sumado a lo anterior, se hace

alusión que parte del rol docente es *hacer que sus estudiantes crean que, como sus docentes, saben del tema,* esto iría en contra de la humildad consideran necesaria para ejercer la docencia. Esto debido a que la actitud de convencer a sus estudiantes de que saben de un tema que desconocen es la cara opuesta de aceptar que *tienen huecos en su formación*.

Además, se puede señalar que otro aspecto que mencionan sobre el rol docente, es el papel que juegan en el aprendizaje del estudiantado. Sobre este punto se pueden observar las siguientes posturas

> *la que decide y la que tiene la batuta soy yo, porque yo soy la responsable de ellos y de su formación y eso lo tienen claro* (Docente 1)
>
> *Yo no creo que sea así como tal enseñar, por lo menos no en la universidad. Yo creo que uno como que da el panorama, o sea yo doy el panorama, yo pongo las condiciones, yo explico las cosas y los chicos son los que se aprenden [risas], o sea ellos son los que ponen esa parte ¿no? No es que... Yo respeto mucho esa parte, de que tiene que ser de ellos, yo creo que yo facilito las condiciones* (Docente 3)
>
> *es generar situaciones en las cuales el estudiante pueda desarrollar una habilidad* (Docente 5)
>
> *Pues un rol mediador ¿no? Entre el contenido de la materia ¿no? Y lo que se esperaría que lograran a la hora de cursarla y el estudiante ¿no?* (Docente 6)
>
> *el profe, la profesora va acompañando a estos [estudiantes] a construir su conocimiento* (Docente 4)

Los fragmentos anteriores arrojan, por lo menos, dos posturas en torno al rol docente en relación al aprendizaje de sus estudiantes. Una primera postura, muy puntual, señala que el profesorado es la persona responsable de la formación, y por tanto del aprendizaje, de sus estudiantes. Por otro lado, una segunda postura, señala que el rol de las y los docentes en universidad no es enseñar, sino generar situaciones y condiciones para que sus estudiantes desarrollen alguna habilidad, pero que es el estudiantado quien aprende. Debido a esto, el rol docente sería más de mediador entre el conocimiento y el estudiante, acompañándole mientras este último construye al primero. Esta segunda postura hace eco con el rol que se le atribuyó al estudiantado ya que, como se mencionó

anteriormente, se considera que las y los estudiantes son quienes deciden aprender y que el profesorado no puede hacer nada si no se presenta este deseo.

De forma similar a los otros actores (i. e. estudiantes y grupos), se aluden a la existencia de distintos tipos de docentes. Una primera tipología que se puede mencionar es a partir de ciertos perfiles, tal y como muestra el siguiente fragmento

> *El profesor neófito es aquel profesor que sí tiene poca experiencia dando clases, pero está abierto […] tendrá poca experiencia dando clases, no lo sé dos o tres años, pero tiene como ese deseo y esa apertura y esa disponibilidad o esa disposición para formarse en la docencia. Y el profesor experto es el profesor que puede tener un año dando clase, pero es un profesor que le gusta, que ya construyó un yo docente, que ya tiene una configuración de una identidad por muchas razones y por muchos contextos, por muchos factores, pero que dice "soy experto, entonces me quiero seguir formando", "soy experto, pero no porque soy experto ya jamás voy a tomar un curso", al contrario, porque es experto quiere ser mejor y mejor y mejor, entonces toma cursos* (Docente 2)

El fragmento anterior muestra que, dependiendo de la experiencia y la disponibilidad para formarse en la docencia, se establecen dos tipos de docentes, los neófitos y los expertos. Por docentes neófitos se refieren a personas que tienen poca experiencia dando clases, pero que tiene la apertura a seguirse formando para la docencia. Por su parte, un docente experto es aquella persona que, indiferentemente del tiempo que tenga dando clases, le gusta la docencia y ya construyó una identidad o *yo* docente, pero a pesar de ya considerarse experto, aún tiene la disposición de formarse en la docencia, ya que tiene el deseo de ser mejor en la misma.

También aparece una representación del maestro tradicional, a este lo caracterizan como

> *una percepción de que el maestro es el que debe dominar el tema y que el maestro es el que lo debe saber todo, como es este maestro tradicional* (Docente 2)

> *llegan al aula y dictan, llegan al aula y abusan de la técnica expositiva tanto de ellos como de los estudiantes, llegan al aula y no retroalimentan al estudiante, sus formas de evaluación y sus formas de evaluación son el examen, el examen y el examen, le dan mucho peso al examen, le dan hasta un 70 u 80% al examen* (Docente 2)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores muestran que la representación del maestro tradicional se constituye de la percepción de que el profesorado debe dominar el tema y saberlo todo y que su práctica docente se constituye de la técnica expositiva, el dictar, no retroalimentar al estudiante y evaluar usando solamente el examen, dándole un alto porcentaje en el valor de la calificación final. Es particularmente interesante que la idea de dominar el tema y saberlo todo esté presente en la representación sobre este tipo de docente ya que, como se recordara, parte de la manera en que el profesorado concibe su rol también posee dicha idea. Esto podría ilustrar que, de forma implícita, aún tienen ciertas características tradicionales dentro del rol que asumen como docentes.

Otro tipo de docente al que hacen alusión es el buen profesor. A las y los docentes que consideran como buen profesor le atribuyen las siguientes características

> *Para mí un buen profesor es aquel que se preocupa porque sus estudiantes aprendan, ¿cómo? No le hace, pero que se preocupe porque realmente están aprendiendo […] Creo que esas son las características de un buen profesor, el que se compromete, el que es responsable con sus estudiantes, con su propio trabajo, el que está buscando nuevas formas o nuevas cosas, nuevo conocimiento, ese creo que es un buen profesor o una buena profesora* (Docente 4)

> *un buen profe o una buena profe es un buen tutor y una buena tutora cuando de veras tiene como competencias para ser profesor o profesora y sí creo que esa es como esa relación de compartir experiencias y de ir acompañando a alguien en su proceso de formación. Es como un acompañante, como el Jedi* (Docente 4)

En los fragmentos anteriores se puede observar que las características que se le atribuyen al buen profesor son preocuparse por que sus estudiantes estén aprendiendo, que se comprometa y sea responsable con su trabajo y estudiantes, que busque nuevo conocimiento y nuevas formas de enseñar. Además, se considera que un buen profesor funge como tutor de sus estudiantes, estableciendo una relación donde se comparten experiencias y va les va acompañando en su proceso de formación, y usa como metáfora la figura de los maestros *Jedi* de la saga de películas de *Star Wars*.

Otra tipología que generan sobre las y los docentes nace a partir de la pertenencia o no al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). De esta forma hablan de docentes SNI y No SNI. Para empezar sobre el segundo tipo mencionan que algunas de sus características son

> *los que no son [SNI] el que lean mucho y que se jacten que leen mucho, o sea como que descalifican a la gente que no lee […] Que en clase se muestren pues como todo el tiempo presumiendo su persona, como sus estudios, sí es gente culta, sí es gente formada, pero tampoco hay necesidad de estarles diciendo a los alumnos todo el tiempo lo que eres. Creo que eso puede partir, a lo mejor, de una inseguridad de él, que necesita como reafirmarse* (Docente 7)

El discurso anterior ilustra que las y los docentes no SNI suelen ser personas que leen mucho, pero que se jactan de ello y descalifican a las personas que no lo hacen. Asimismo, en clase este tipo de docente presume de sí mismo y de sus estudios. Si bien, las y los docentes no niegan que este tipo de docente sean personas cultas y formadas, les parece innecesario que se lo estén diciendo de manera constante a sus estudiantes. Consideran que esta actitud de jactarse y presumir de sí mismos puede deberse a cierta inseguridad y necesidad de reafirmarse.

Por su parte, cuando hablan de las y los docentes SNI mencionan

> *En los estos otros [los SNI], el "yo soy él que sé y tú como estudiante, si quieres aspirar vas a ser como mi tutorando tienes que talachar y tienes que hacer, y a la hora de la investigación pues yo soy al frente o yo voy primero, aunque la hayas hecho tú" ¿no? Como si solo el campo o la línea que ellos han elegido sea la valida, como si la psicología solo se pueda explicar desde ahí, desde ese punto. ¿Qué más? Como desdeñar el trabajo con los estudiantes, el acercamiento con los estudiantes […] es como descalificar todo lo otro ¿no? Entonces, como el trabajo de academia o el trabajo de la academia es: ser SNI, hacer investigación, que todos te sirvan, tú eres un chingón* (Docente 7)

> *el SNI queda como allá [hace un gesto de lejanía con la mano], o es lo que yo he visto, o sea yo realmente he visto que pocas cosas que aquí se hacen, en la facultad, no sé en la universidad, pocas cosas tienen impacto […] pertenecer a esto es más como un estatus que te da, como un mantener el nivel de vida y poco impacto, no baja, no llega, no pega* (Docente 7)

> *ser SNI, nomás te dan más lana, pero la neta, la neta, la neta, así como que seas muy acá pues no, no es cierto […] o sea, sí puedes hacer cosas interesantes, pero el que seas SNI, por ejemplo, sí te da más lana, que está chido, pero tú vieras quienes han aportado cosas muy interesantes a la ciencia, pues no tanto* (Docente 4)

> *Entonces el SNI es para... No para un beneficio social, es para el privilegio de unos cuantos, que aparte se sienten merecedores de ello ¿no?* (Docente 7)

Los fragmentos anteriores caracterizan al docente SNI como personas que consideran que su línea de trabajo es la única valida y demeritan el trabajo de otras personas. En ese mismo tenor, consideran que otras personas tienen que servirles, ya que como son SNI son *chingones*. Además, se imponen sobre y desdeñan a sus estudiantes. El SNI termina siendo un privilegio que solo da más dinero que sienten que merecen, pero no tienen un impacto en la realidad ni aportando algún beneficio social. Tampoco las y los SNI han realizado tantos aportes *interesantes* a la ciencia.

Por otro lado, también se establece una representación del docente de la UMSNH. Algunas de las características que mencionan que posee el profesorado de la nicolaíta son

> *Creo que hay maestras impresionantemente inteligentes y demás* (Docente 7)

> *Claro que hay unos investigadores buenísimos* (Docente 7)

> *los profes y las profas trabajamos muchísimo en lo que hacemos* (Docente 4)

> *son re narcisos, son rete narcisas y narcisos […] Sí creo que sí son rete narcisos* (Docente 4)

> *estamos condicionados y condicionadas a estas reglas externas que son de calidad y pareciera que estamos dentro de, lo que decía Kiyosaki, de las carreras de las ratas* (Docente 4)

En suma, los fragmentos anteriores muestran que las características que se atribuyen al profesorado de la UMSNH es que hay personas inteligentes, que hacen buena investigación, que trabajan mucho, pero también son narcisistas y que son participes de la *carrera de las ratas*, es decir, que se enfocan en cumplir reglas de calidad externas. Sumado a esto, se debe tener en cuenta que las características atribuidas a docentes SNI y no SNI son las que han observado en ese tipo de docentes al interior de la Facultad de Psicología de la UMSNH.

También se hace alusión a ciertas actitudes que posee el profesorado nicolaíta, en particular en la Facultad de Psicología, entre estas señalan

> *lo veo es que, entre maestros, ahorita ya menos, pero antes era como mucho la descalificación de acuerdo al enfoque que uno trabaja* (Docente 7)

> *Y ahora que lo estoy pensando, fíjate en este momento estoy pensando, que a lo mejor eso hizo que pidiésemos como poner en la mesa a ver quién es él más chipotles [risas], a ver de qué cuero salen más correas ¿no? Porque tú vienes de Guadalajara, tú vienes de la UAQ, tú vienes la UNAM y así ¿no? Entonces, sí es como una especie de lucha de poder académico* (Docente 4)

> *Y eso, creo que, en algunos no en todos afortunadamente, puede sonarles como atractivo, distinguirse de los otros* (Docente 4)

Los fragmentos anteriores muestran que, las y los docentes de la Facultad de Psicología, tienden a descalificación mutua dependiendo del enfoque que trabaja cada quien. Esto se puede relacionar una lucha de poder académico que proviene del hecho de que muchas y muchos docentes provengan de distintas universidades, lo que lleva a que quieran ver de *qué cuero salen más correas* o *quién es él más chipotles*. Sumado a esto, se ha observado que algunas y algunos docentes quieren distinguirse de las y los demás. Este deseo de quererse distinguir y esta lucha académica podría estar relacionada a la idea de que el cuerpo docente de la facultad es narcisista que, a su vez, puede conectarse con el deseo de reafirmarse que caracteriza al profesorado No SNI nicolaíta.

Otro aspecto al que aluden para caracterizar al profesorado de la Facultad de Psicología de la UMSNH es relativo a su práctica docente. Sobre este tópico mencionan

> *[los estudiantes] tienen profesores que sistemáticamente no les dan clase, y eso suele ocurrir con algunos profesores de asignatura y también pasa con profesores de tiempo completo, aunque les suspenden clases, digamos, por la menor razón ¿no?* (Docente 5)

> *estoy en una universidad que respeta mucho la libertad de cátedra, creo que en ocasiones de ahí nos valemos o nos podemos valer como profesores para dar como lo que se nos sea cómodo o lo que nos dé la gana* (Docente 7)

> *los profesores no hacen esa relación de las materias, como relacionan con las materias que están llevando este semestre y como se relacionan con las materias antecedentes y consecuentes* (Docente 2)

> *pareciera que para muchas compañeras y compañeros profesores tener a los estudiantes trabajando, trabajando, trabajando, como que automáticamente fuera a desarrollar en ellos una competencia* (Docente 8)

> *A veces no les damos chance de... como de tratar de explicar desde sus propias posturas la forma en que ven la realidad, esa realidad que les estás poniendo ahí* (Docente 4)

> *Creo que hay muchos que son más... ¿cómo se dice? Profecentristas ¿no? En donde solo su saber es saber y no hay más que su saber* (Docente 4)

Estos fragmentos ilustran que, en su práctica, hay docentes nicolaítas que suspenden clases sistemáticamente y con la menor justificación, no vinculan el conocimiento entre las materias, ponen mucho trabajo a sus estudiantes bajo el supuesto de que así aprenderán y no les dan oportunidad a sus estudiantes que expliquen la realidad con sus propias palabras, esto debido a que son profecentristas. La idea de profecentrismo la definen como una postura donde el profesorado considera que su conocimiento es el único válido.

Sumado a ello, también mencionan que algunas y algunos docentes se pueden valer de la libertad de catedra que ofrece la universidad para *dar lo que les sea más cómodo* e incluso hacer lo que *les dé la gana*. Esto último es particularmente interesante ya que, como podrá recordarse, cuando se abordaron las emociones que experimenta el profesorado a partir de su práctica se describió un sentimiento de culpa derivado de elegir materiales sencillos para sus clases durante la planeación, debido a que consideraban que lo estaban haciendo por su comodidad. Ahora se observa que ven a la libertad de catedra como una posibilidad de hacer lo que les es cómodo, lo que llevaría este sentimiento de culpa. Esto toma otra dimensión cuando se recuerda que como parte de su rol como docentes *tienen que* luchar por proteger dicha libertad de catedra. En ese sentido, tienen que defender algo que les da la oportunidad de optar por su comodidad y cuando optan por esto terminan sintiendo culpa.

Otro aspecto que se menciona sobre las y los docentes, es el relativo a su identidad. Sobre esto mencionan que

uno va construyendo su identidad docente y uno va construyendo que tipo de docente quiere ser (Docente 2)

Y dicha construcción de la identidad docente va de la mano de las siguientes ideas

yo creo que si los valores, la misión y la visión, primero tenemos que conocerlas los profesores, y en la medida en que queramos conocerlas, es ponernos la camiseta de la institución (Docente 2)

Es que ni siquiera te lo piensas ¿ves? Es una dinámica a la que entras y a la que te adhieres […] Es como si te mimetizaras al momento de entrar a una institución ¿ves? (Docente 4)

En suma, lo anterior indica que la identidad docente es algo que se va construyendo y que este proceso de construcción se ve permeado por los valores, misión y visión institucional cuando el profesorado se *pone la camiseta de la institución*. Además, señalan que esto último puede que no lo hagan de forma deliberada, sino que al entrar a una institución se terminan mimetizando en la dinámica que ya posee la misma, y que dicho proceso de mimetización no es algo que piensen. Esto hace eco con lo encontrado en el tema de la formación docente. Como se podrá recordar, el profesorado aludió a la idea de que la formación y capacitación docente permite que desplieguen el plan institucional dentro del aula. En ese sentido, se podría llegar a pensar que los procesos de formación docente son los que ayudan a que el profesorado se *ponga la camiseta* institucional al formar su identidad docente.

Un aspecto que se debe resaltar sobre la identidad docente es que el profesorado hace una distinción entre su propia identidad y otros docentes. Esto se puede notar a lo largo del lenguaje que emplean en los distintos fragmentos presentados hasta ahora, donde se puede observar que en algunos momentos hacen uso de la primera persona del singular y en otros de la tercera persona del plural al hablar de los distintos componentes de la representación del docente hasta ahora discutidos. Esta distinción lingüística permite vislumbrar una representación de un autoconcepto docente y de un concepto de otras personas como docentes.

En lo que respecta al autoconcepto docente en primera instancia se puede aludir a algunas características que consideran tener, unas con una connotación positiva y otras con una negativa. En el caso de las primeras mencionan

yo siempre comparto todo (Docente 1)

yo soy muy cuadradota (Docente 1)

yo soy muy preguntona (Docente 1)

yo soy muy histriónica (Docente 1)

Yo trato de ser respetuosa, todo el tiempo, yo no ofendo, trato de ofender, no me he cachado ofendiendo a la gente (Docente 1)

yo que soy muy, yo digo que como profesora soy muy reflexiva (Docente 2)

creo que me he visto un poquito disciplinada y soy muy estructura (Docente 2)

Yo me considero y me asumo que soy una profesora muy flexible (Docente 2)

Y yo he notado como que sí tengo empatía con mis estudiantes (Docente 2)

puedo ser cordial, puedo ser amable (Docente 3)

me adapto y busco como fluir con las circunstancias (Docente 6)

Los fragmentos anteriores, muestran que, las y los docentes, consideran que algunas de las actitudes que les caracterizan son compartir, ser estructuradas (también mencionado como cuadradotas), preguntonas, histriónicas, respetuosas, reflexivas, flexibles, empáticas, amables y adaptables. Por otro lado, las características de connotación negativa que mencionan que poseen son

No soy muy hábil en la tecnología (Docente 2)

a veces me paso de flexible (Docente 6)

he sido cómoda, sí he sido comodina (Docente 7)

estoy muy a la vieja escuela (Docente 7)

Creo que soy muy dispersa, tengo muy mala memoria, como soy dispersa mi atención es [hace gestos con las manos] […] Yo digo que tengo atención de gato porque así puedo estar atenta a una cosa, pero si pasa otro estímulo "¡Ay! La lucecita" y ya me voy y ya se me olvida lo que estoy haciendo aquí ¿no? Y eso tiene implicaciones, he podido verlo durante mi proceso de mi planeación didáctica (Docente 4)

Como se puede observar en estos fragmentos, las características con connotación negativa que se autoatribuyen son relativas a habilidades, actitudes e incluso capacidades cognitivas. En el caso de las habilidades solo aluden al uso de tecnologías. En cuanto a las actitudes mencionan ser *muy a la vieja escuela*, lo que remite a una idea de tener algunas características de la perspectiva educativa tradicional en su forma de ser docentes. También se menciona la actitud de flexibilidad, el que se le dé una connotación negativa a dicha actitud es particularmente interesante, esto debido a que, en la categoría de elementos, describen cierta adaptación a sus estudiantes. En ese sentido, pareciera que la adaptarse a las necesidades de sus estudiantes tiene un límite antes de tomar cierta connotación negativa, lo que a su vez podría relacionarse con el sentimiento de culpa descrito anteriormente.

Otra actitud que se alude es la de comodina, esto hace eco con la relación, mencionada anteriormente, entre optar por ciertas prácticas que les son cómodas y la culpa. Podría ser a esta relación que la actitud relativa a la comodidad sea vista como algo negativo. En cuanto a las capacidades cognitivas, se aluden a la atención y memoria. Consideran que tener mala atención y memoria como algo negativo debido a que han observado que tiene implicaciones al momento de realizar su planeación. Lo anterior, pondría en relieve que para hacer la planeación son necesarias ciertas capacidades cognitivas y tenerlas en cierta condición.

Otros aspectos relacionados al autoconcepto que tienen como docentes se refiere a la manera en que conciben a sus estudiantes. En ese sentido mencionan

> *yo sí creo que los estudiantes son inteligentes y son capaces de hacer las cosas y pueden llegar a ser buenos profesionistas* (Docente 3)

Lo que muestra el discurso anterior, es que la concepción que dicen sostener sobre sus estudiantes es que son personas inteligentes y que tienen la capacidad de convertirse en buenos profesionistas. Otro aspecto que destacan sobre el concepto que tienen de sí como docentes, es lo que realizan en su práctica. Sobre esto mencionan

> *yo planeo y preparo en función de lo que quiero que aprendan, no en función del contenido* (Docente 2)
>
> *Yo procuro... es raro que les suspenda alguna clase* (Docente 5)
>
> *procuro utilizar como estrategias tratando de no ser injusto* (Docente 5)

> *Les llego a dar varios días para entregar algún trabajo, alguna actividad y se las dejo con mucha anticipación* (Docente 8)
>
> *yo empatizo con mis alumnos* (Docente 3)
>
> *yo les obligo a asistir* (Docente 7)

Los fragmentos antes presentando muestran que, en lo que respecta a la autoconcepción de su práctica docente, las y los docentes señalan que hacer su planeación pensando en los objetivos de aprendizaje, que no suelen suspender clases, que procuran no ser injustos y ser empáticos con sus estudiantes, en relación a esto les dan un tiempo considerable para realizar los trabajos. Se puede destacar que la idea de planear en torno los objetivos de aprendizaje remite a una idea de carácter más técnico de la educación (Marrero, 1988, 1993), lo que podría señalar que esta idea se alinea a la TI Tecnicista. Por su parte la idea de no ser injustos y empáticos con sus estudiantes pueden remitir a ciertas ideas de carácter emancipatorio, donde se toma en consideración las barreras y problemas que enfrentan las y los estudiantes al interior del sistema educativo (McLaren, 2021).

Un aspecto que se desea enfatizar es que al mencionar que obligan a asistir a sus estudiantes, es la misma persona (i. e. Docente 7) que con anterioridad señaló ser *muy a la vieja escuela*, este aspecto de la asistencia podría estar remitiendo a la idea antes aludida. Se pude señalar que esta idea de la importancia de la asistencia tiene cierto carácter tradicionalista.

Por otro lado, cuando construyen la idea de otras personas como docentes, de manera similar al autoconcepto, les atribuyen cierta concepción sobre el estudiantado, actitudes y prácticas. En lo referente a la concepción sobre las y los estudiantes, el profesorado señala que la visión que poseen las y los otros docentes es

> *de repente me da la impresión de que algunos colegas, parece que creyeran que los chavos no saben, que son tontos* (Docente 3)

El fragmento anterior muestra que les atribuyen a otros docentes la idea de que el estudiantado no posee conocimiento y que es tonto. Aquí se comienza a vislumbrar una clara distinción entre su autoconcepto y el concepto de otros, mientras dicen que su postura es considerar que sus estudiantes son inteligentes y que tienen el potencial para ser buenos profesionistas, le atribuyen la idea a otros de que el estudiantado es tonto, dos ideas completamente opuestas.

En el rubro de las actitudes mencionan que las y los otros docentes muestran actitudes como la siguiente

> *veo en otros profesores como esa especie de desconfianza hacia los estudiantes* (Docente 5)

Lo que muestra el fragmento antes presentado es que, las y los otros docentes muestran cierta desconfianza hacia sus estudiantes. Mientras que, en su autoconcepto, se retratan como personas amables, respetuosas, compartidas, entre otras características, a sus colegas les atribuyen ser desconfiadas, y específicamente desconfiar de sus estudiantes. Algo que también se puede notar es que cuando hablan de otras personas que ejercen la docencia no aparecen características con connotaciones positivas y negativas, como ocurre en el autoconcepto docente, sino que la única actitud que mencionan tiene una connotación negativa.

En cuanto a la práctica de otras y otros docentes, el profesorado la describe de la siguiente manera

> *muchos colegas lo que hacen es que planean en función del contenido* (Docente 2)
>
> *[los estudiantes] tienen profesores que sistemáticamente no les dan clase* (Docente 5)
>
> *pareciera que para muchas compañeras y compañeros profesores tener a los estudiantes trabajando, trabajando, trabajando, como que automáticamente fuera a desarrollar en ellos una competencia* (Docente 8)

Los fragmentos anteriores muestran que la práctica docente que le atribuyen a sus colegas se constituye en planear en función al contenido, suspender clases de manera sistemática y tener trabajando de manera constante al estudiantado. Esta forma de describir la práctica de otras y otros está en completa oposición a como describen su propia práctica. Otro aspecto que se puede destacar es que el tema de no dar clases de manera sistemática es algo que también se engloba en la representación del docente de la UMSNH.

Esta manera de crear visiones opuestas de sí mismas y mismos como docentes y como son sus colegas podría responder a la función identitaria de las RS, la cual permite que las personas puedan establecer quienes son y quienes son las demás personas en relación al objeto de representación

(Abric, 1993, 2001). En este caso se puede entender como un autoconcepto de ser docente y un concepto de otras personas como docentes.

Por otro lado, esta diferenciación también podría indicar la presencia de una zona muda en la RS. Estas zonas mudas se constituyen un espacio de lo que las personas no dicen de un objeto de representación por efectos de deseabilidad social, y una forma común de estudiarlas es pidiendo que hablen del objeto en cuestión aludiéndoles directamente y también preguntándoles por el objeto desde la perspectiva de un grupo amplio al que pertenece la persona. Se ha encontrado que las personas no mencionan ciertas propiedades de una RS cuando se pregunta directamente que es lo que piensan ellas, debido a la deseabilidad social, pero cuando se les desimplica en cierta medida, preguntando por lo que piensa un grupo, si mencionan dichas características (Rateau & Lo Monaco, 2021).

Lo observado sobre la manera en que construyen un autoconcepto y un concepto sobre las y los demás como docentes podría de alguna manera reflejar la forma clásica para estudiar las zonas mudas. Esto cobra aún más fuerza cuando se considera que ciertas características que se les atribuyen a las y los demás están presentes en la representación sobre el docente de la UMSNH. Si bien, esto podría ser un supuesto plausible, el explorar las zonas mudas de la RS es un aspecto que rebasa al presente estudio, por lo cual no podría realizarse ninguna aseveración al respecto.

Una vez descritas las representaciones sobre los distintos actores del proceso educativo (i. e. estudiantes, grupos y docentes), se abordarán las relaciones que estos tienen entre sí.

Sobre la relación de los grupos y docentes, lo que el profesorado menciona sobre dicha relación es

> *yo creo que las dinámicas de grupo son las que hacen que un profe no quiera ir como a las clases* (Docente 4)

El fragmento anterior señala que cuando se presentan ciertas dinámicas al interior de los grupos lleva a que el profesorado no quiera darles clases a esos grupos. Cuando hablan de estas dinámicas grupales que les disuaden de querer ir a clases, las describen como

> *una dinámica grupal en donde no hay colaboración, no hay entusiasmo o hay un elemento que sabotea todo el tiempo, todo el tiempo las clases, entonces ese es un grupo que no puede funcionar bien ¿ves?* (Docente 4)

La dinámica que describen en el fragmento anterior hace eco con la descripción de los malos grupos. Como podrá recordarse, a lo que el profesorado denomino como mal grupo posee la característica de asistir a clase, pero no participar, esto de cierta manera puede reflejar la falta de entusiasmo que se alude al describir la dinámica que inhibe el deseo de ir a dar clases a ciertos grupos. Sumado a ello, también se menciona que *hay un elemento*, es decir, algún estudiante que sabotea la dinámica grupal, esto se vincula con lo descrito sobre la dinámica entre discentes al interior del grupo. Cuando se describieron las características de los grupos, el profesorado señalaba que había dinámicas que inhibían la participación de sus estudiantes, que estas eran que había estudiantes que se burlaban de o *destruían* las participaciones de sus compañeras y compañeros. Esta idea de sabotaje que se presenta en el fragmento aquí citado puede estar vinculada con esa dinámica entre estudiantes. Dadas las relaciones entre estos elementos, lo anterior podría llevar a pensar que las y los docentes no quieren dar clases a grupos que consideran malos. En ese sentido, se podría considerar que el rotulo de mal grupo lleva a que las oportunidades de aprendizaje sean distintas, de una forma similar a la que ocurre cuando se piensa en buen y mal estudiante (Pérez-Rubio, 2007; Tarabini, 2015).

Por otro lado, también se habla de una relación que implica directamente a docentes y estudiantes como actores. Alrededor de esta relación entre docentes y estudiantes se pueden encontrar dos posturas. En la primera mencionan que

> *debe ser una interacción ajustada al lugar de nosotros y de ellos dentro de una institución, sabiendo que ellos son estudiantes, nosotros somos profesores, sin transgredir esta forma de relación institucional, creo que esto muy fácilmente se puede confundir y pues establecen otros tipos de vínculos afectivos, amistosos, etcétera. Debe ser una relación respetuosa, atenta, lo más profesional que se pueda con los estudiantes, solidaria también* (Docente 8)

> *O sea, como sí marcar claro esa parte, para mí eso es importante, en el rol de uno y en el rol del otro* (Docente 3)

> *O sea, mi relación con ellos tiene que ver con la impartición de una materia y obtener ciertos resultados en esa materia, y nada más. O sea, no llevamos la relación más allá de eso, que podemos platicar en el pasillo, caernos bien, decir cosas, pero en general yo no, te digo no voy más allá* (Docente 3)

Los fragmentos anteriores permiten vislumbrar que la primera postura se caracteriza por la idea de que debe existir una visión clara de cuál es el rol del docente y del estudiante, así como el contexto de esta relación. Dicho contexto sería uno institucional, en el que el rol docente es impartir una materia y obtener ciertos resultados. Las características de la relación docente-estudiante para esta postura serían profesional, respetuosa, solidaria y atenta, por lo cual las y los estudiantes pueden llevarse bien con su docente y platicarle cosas, pero no ir más allá. Esto último debido a que fácilmente se pueden confundir y establecer otro tipo de relaciones afectivas, amistosas, etcétera. Un tipo de relación que se puede derivar de esta postura es la que pone a estudiantes y docentes en una relación de desigualdad, sobre esto las y los docentes mencionan

> *Estamos en una relación dispar, yo por ser el profesor tengo más poder sobre ustedes [estudiantes], que el que ustedes pueden tener sobre mí. En el sentido de, por ejemplo, yo de alguna manera soy el que asienta sus calificaciones […] vaya quítense la idea de que estamos en condiciones iguales. Ustedes están en una situación, siento un poco a veces de hasta como de indefensión, porque a veces los estudiantes acaban padeciendo cuando les toca un profesor que es mala onda* (Docente 5)

> *Vaya no hay una situación de igualdad ahí, lo que yo haga mal tiene un efecto mucho más grande, lo que un estudiante haga mal tiene un efecto sobre él, y eso trato como de dejárselos como claro, así es la situación en la escuela ¿no?* (Docente 5)

> *en términos de conocimiento a lo mejor no es tan horizontal ¿no?* (Docente 4)

> *Cuando digo no tan horizontal me refiero a que el profesor o la profesora lo que comparte es como su experiencia, la experiencia de vida, además, que tiene. No es que sepa más, pues sí puede saber más, pero ese conocimiento tendría que estar aunado a la experiencia de vida que tiene y cómo esta persona, profesor o profesora, puede acompañar al estudiante* (Docente 4)

Como se puede vislumbrar en estos fragmentos, la relación docente-estudiante se puede concebir desigual a partir de dos puntos clave poder y conocimiento. En lo relativo al poder, el profesorado considera que la relación es desigual en este aspecto porque el profesorado tiene mayor impacto sobre las y los estudiantes, que el que pueden tener estas y estos últimos sobre el primero. Un ejemplo de ello, es que las y los docentes son quienes califican al estudiantado. Esta diferencia

de poder deja entre docentes y estudiantes una brecha, es decir, deja a las y los segundos en una posición de indefensión, ya que acaban sufriendo cuando tienen una o un docente *mala onda*. Por su parte, la desigualdad en tema de conocimiento, la vislumbran a través de la experiencia. Es decir, consideran que la o el docente puede o no tener más conocimiento teórico, sin embargo, lo que consideran importante es que el conocimiento que posee esta aunado a cierta experiencia, la cual juega un papel clave en fungir como acompañante del estudiantado. Esto último se relaciona con el rol del profesorado como acompañante o guía en la construcción del conocimiento, rol que comparaban con la figura del *Jedi*. Esto indicaría que, para que una o un docente, pueda cumplir ese rol de *Jedi* necesita cierto conocimiento y experiencia.

La segunda postura que emerge sobre la relación docente-estudiante va en una dirección opuesta a la que se acaba de describir. Esta segunda postura se puede describir a partir de los siguiente

> *yo creo que, si el profesor no establece vínculos con los estudiantes, no sirve de nada* (Docente 7)

Este fragmento ilustra una postura donde el generar ciertos tipos de vínculos con los estudiantes es como un deber ser, ya que el profesorado considera que, si esto no se hace, no sirve para nada el hecho de relacionarse con las y los estudiantes. En ese sentido, hay algunos tipos de relación que muestran el establecimiento de ciertos vínculos entre docentes y estudiantes, tal y como se muestra a continuación

> *al final de curso con los de la [menciona el nombre una universidad], nos fuimos una vez a tomar las chelas ¿no? Pero eso sí les decía "cuando termine el curso si no me corren, porque terminando el curso yo ya no soy su maestra", estaba chava. Entonces, ahora sí he notado que ese tipo de relación va cambiando, ya no somos como el amigo de la misma edad* (Docente 1)

> *Yo he tenido la fortuna de que, en esta facultad, personas que ahora considero mis amigas fueron mis estudiantes y este... Pero el proceso fue largo ¿ves? No es que ya me hice amiga cuando era mi estudiante ¿no? Si no fue un proceso de muchos años de poder hacerlo* (Docente 4)

> *Tengo claro que soy docente, a veces me asumo mucho como esta parte maternal, me sale mucho, con el paso del tiempo más porque la diferencia de edades ya es mayor […]*

entonces ya ahora soy más como la mamá y en algún momento seré la abuelita ¿no? (Docente 1)

soy como muy maternalista y estoy muy al pendiente (Docente 2)

yo soy super-ultra-mega cariñosa, para mí mis estudiantes son mis hijos (Docente 2)

Los fragmentos anteriores muestran dos tipos de vínculos que se establecen en la relación docente-estudiante. Por un lado, se observa que hablan de cierta relación de amistad con sus estudiantes. Esta relación de amistad docente-estudiante se puede dar de dos maneras, por tener una edad similar o a través de un proceso que puede tomar años. Por otro lado, se menciona cierta relación maternal entre docentes y estudiantes, donde las docentes ven a sus estudiantes como sus hijos e hijas, dándoles un trato cariñoso. Un aspecto clave que se puede resaltar en estos dos tipos de relación es el factor tiempo o edad, ya que se puede observar que las y los docentes mencionan que esta relación cambia con la edad, que cuando son más jóvenes son como amigos y amigas, después de ciertos años se han convertido en mamás de sus estudiantes y conforme pase el tiempo se pueden convertir en la *abuelita*.

Otro aspecto curioso que se puede notar al tomar en consideración la relación maternal docente-estudiante, es como puede haber aspectos de género que juegan en la concepción de este tipo de relación. Esto debido a que, como puede notarse, solo aparece la figura de mamá de las y los estudiantes, pero no emerge una postura paternal, es decir, que aparentemente los docentes no se ven como papás de sus estudiantes. Si bien este es un aspecto interesante, rebasa la experticia del investigador el poder profundizar en este análisis.

Una idea que también se puede destacar, es que la amistad entre docente y estudiante es un proceso. Bajo esa lógica, mencionan que hay ciertas situaciones en las que se da ese proceso, como se puede constatar en el siguiente discurso

Yo creo que buena parte ha sido que ha habido como más afinidad personal con ese chico o con esa chica en concreto, y entonces pues sí como que hemos creado otra relación más allá de la estrictamente maestro-alumno ¿no? Por eso digo han sido como pocas veces. O a veces ha pasado, por ejemplo, si... curioso, después de que les doy clases me buscan; o sea cuando ya no tenemos relación así de que les esté dando una clase en ese momento, me buscan, me buscan para preguntarme por otra cosa, para consultarme para algo que

> *quieren hacer […] o sea, como ya no hay esa parte como de calificación y de materia formal, sino que es más como una asesoría extra, es como una cosa así, a veces ahí es donde se han empezado a construir esas relaciones diferentes, como ya un poco por fuera del salón de clases ¿no? Sí, en el ámbito académico de buscarme para asesorías o para ayudarlas para un trabajo o alguna cosa así, pero ya no en si dentro de la clase* (Docente 3)

Como muestra este fragmento, un elemento importante para la construcción de una amistad entre docente y estudiante es la afinidad personal. También se destaca que cierto contexto, ya que consideran que este tipo relación se puede construir ya que no hay ni una materia ni calificación de por medio, sino en un ámbito académico más de índole extracurricular o extraclase.

Aunque también se debe mencionar que hay cierta polémica alrededor de ver a la relación docente desde una postura maternal y una amistosa. Esto se puede vislumbrar en el siguiente discurso

> *cuando hemos ido, por ejemplo, a congresos y así, que hemos ido con alumnos, yo sí dejo muy claro "a ver, yo no soy su mamá, ustedes son adultos, ustedes vienen porque quieren, yo no voy a cuidar a nadie, lo que hagan ustedes es su compromiso y conmigo es estar en el congreso a la hora que les toca presentar su ponencia y presentar; lo que hagan el resto del tiempo, ustedes son adultos, ustedes saben que hacer". O sea, como en ese sentido de decir "bueno, ustedes son responsables de su vida, yo no soy quien para decirles que está bien o está mal que salgas, que te vayas con tus compañeros o lo que sea que hagas, pero tampoco soy tu amigo como para irme de reventón contigo"* (Docente 3)

El fragmento anterior muestra que, el profesorado, no considera que sea ni mamá ni sean amigos de sus estudiantes, por lo cual no tiene la responsabilidad de cuidarles ni tiene porque salir con ellos a fiestas o eventos similares. En esa línea de pensamiento, ven a sus estudiantes como adultos que tienen ciertos compromisos, que ya conocen y que deben hacerse responsables por su cuenta. Con lo anterior se podría decir que existe una representación polémica (Rodríguez, 2007) en cuanto a la relación docente-estudiante vista como una relación de amistad y una relación maternal.

Por otro lado, algo que podría jugar un rol importante en la diferencia de estas dos posturas es la distancia que, las y los docentes, toman respecto a la relación con sus estudiantes. Esto se puede vislumbrar de la siguiente manera

> *yo siempre les digo "no me digan doctora", por eso marca, siento que eso establece un límite, una brecha […] los animo que me hablen de tú, porque no me parece que haya una relación… a mí me gustan las relaciones horizontales, donde ambos nos podamos tutear y tengan esa confianza ¿no? Y les aclaro "a mí no me estas faltando al respeto, tú también háblame de tu"* (Docente 1)

Lo que muestra el fragmento anterior es una idea que contrasta con la primera postura sobre la relación entre docentes y estudiantes. Como ya se mencionó, esa primera postura se distingue por la idea de que la relación es profesional y que no debe ir más allá, e incluso se habla de una relación de desigualdad entre las y los actores, lo que implica cierta distancia social entre docentes y estudiantes. En cambio, este fragmento, en consonancia con la segunda postura, muestra una idea de una relación horizontal entre el profesorado y discentes, donde se busca que las y los estudiantes tengan más confianza en sus docentes, e incluso se invita a que les traten como un igual, lo que se puede ver reflejado en que les inviten a tutearlos, ya que no consideran esto una falta de respeto.

Y es este último elemento el que comparten ambas posturas sobre la relación docente-estudiante, la idea de que debe ser una relación en la que exista respeto. Sobre la manera en que el profesorado concibe el respeto se puede apuntar lo siguiente

> *Pues creo que somos seres humanos y en función, si partimos de la idea de que somos seres humanos y podemos formar a otro ser humano comprendiendo al otro, es decir, que pueda pensar en el otro, creo que eso es una forma de poder establecer un respeto. Y creo que el respeto no se pide ni nada, sino que va pasando ¿no?* (Docente 4)

Esto muestra que la idea del respeto que sostiene el profesorado es algo esencial al carácter humano, no es algo que se pida, sino que algo que ocurre, que es inherente a la relación humana donde se comprende al otro y su forma de pensar. Y esta visión del respeto la consideran de la siguiente manera en la relación docente-estudiante

> *Creo que la relación que hay entre profesor o la profesora y el estudiantado, debiese ser así o lo mejor sería, en una situación en donde yo sé que eres un ser humano y te respeto, y yo también soy un humano y merezco respeto* (Docente 4)

El fragmento anterior muestra que las y los docentes consideran que el respeto es un *deber ser* en la relación docente-estudiante. Esto solo por el mero hecho de que ambas partes son seres humanos, por lo que ambas merecen el respeto antes descrito.

En ese sentido, también mencionan que hay ciertas acciones al interior del aula que reflejan respeto o más bien faltas al mismo entre las y los actores del proceso educativo. Las acciones que mencionan son

> *Bueno de entrada, yo creo que allí algo importante es el lenguaje. O sea, en mi clase cuidamos lo que decimos, las palabras que usamos, o sea no hay insultos, no hay... eso no se permite. Otra cosa es, para mi algo básico de respetar es escuchar, entonces si estás hablando, si estás haciendo otra cosa pues no estas respetando al otro […] Y el tono también así, por ejemplo, algo que me molesta es que presionen con el tiempo "¡ay! ya vámonos", "¡ay! ya va ser hora" […] cosas así, como que estén hablando, que estén diciendo "ya vámonos" o estén, por ejemplo, viendo el teléfono o en otra cosa* (Docente 3)

Este fragmento ilustra que algunas de las conductas que el profesorado considera que muestran faltas de respeto es que las y los estudiantes usen cierto lenguaje y tono al hablar, cuando no se está escuchando a la otra persona por distraerse hablando o usando el teléfono y que presionen con el tiempo que le queda a la clase. Con la finalidad de evitar que ocurran estas conductas que consideran faltan al respeto, las y los docentes comentan que

> *como que sí pongo muy claras las reglas* (Docente 3)

> *O sea, sí marco claramente que no hacer* (Docente 3)

Es decir, para evitar que ocurran faltas de respeto consideran importante dejar claras las reglas, sobre todo aquello que no se puede hacer. Y cuando se llega a dar alguna falta de respeto durante las clases mencionan que

> *entonces cuando yo digo no se vale y corto cualquier intento de* (Docente 3)

El fragmento anterior muestra que al dejar claro lo que no aceptan en sus clases, por considerarlos falta de respeto, también pueden intervenir cuando observan alguna de esas conductas e incluso cortar cualquier intento de llevar a cabo cualquier falta de respeto. En ese sentido, consideran que este tipo de intervención es importante debido a que

> *yo creo que no afecta [la dinámica grupal] porque lo cortamos en ese momento* (Docente 3)

Esto quiere decir, que si el profesorado interviene cuando detecta alguna conducta que sea irrespetuosa o un intento por faltar al respeto, evitará que la dinámica grupal se vea afectada. Se podría decir que lo anterior es de suma importancia, debido a que anteriormente se mencionó que cierto tipo de dinámica al interior de los grupos inhibía la participación del estudiantado y que a su vez estas dinámicas hacían que las y los docentes no quisieran dar clases a ciertos grupos. Entonces, esto muestra que el intervenir ante las conductas que faltan al respeto podrían evitar dichos efectos adversos.

Otro aspecto relacionado con las dinámicas de los grupos son las emociones que experimentan las y los docentes al ir al aula a dar clases. Sobre esto mencionan

> *Y me gusta mucho tener la interacción con los estudiantes* (Docente 1)

> *ahorita mis grupos me motivan, digo llego cansada y salgo renovada, o llego como enojada por... Pues por las cosas que suceden en el día a día, y salgo contenta* (Docente 7)

En los fragmentos anteriores se puede observar que, a las y los docentes, les gusta interactuar con sus estudiantes. Esto a tal punto que su estado anímico puede cambiar para mejor después de entrar a clases y convivir con ellas y ellos.

Otros aspectos que afectan la relación entre estudiantes y docentes son algunas características de las y los segundos. En concreto se observa que algunas actitudes docentes generan cierto tipo de reacción en el estudiantado, como se puede observar a continuación

> *los autoritarios así en mal plan, es el tipo de profesor del que se quejan los alumnos, de que este... digamos, desde la primera clase son como... les plantean las cosas como muy cuadradas* (Docente 5)

Este fragmento muestra que cuando las y los docentes se muestran autoritarios, lo que implica que sus clases sean *muy cuadradas*, el estudiantado se quejara de esa o ese docente. Esto es particularmente interesante cuando se tienen en cuenta las características que se mencionaron en el autoconcepto docente. En las mismas, las y los docentes se consideraban *cuadradotas*, pero esto tenía una connotación positiva asociada a ser estructuradas en su práctica docente. Esto indicaría que a pesar de que consideran ser *cuadradotas* como una característica positiva que poseen, también tienen cierta conciencia de que al estudiantado no le gusta dicha característica.

Otro ejemplo de cómo ciertas características puede generar cierto tipo de relación se muestra a continuación

> *me estaban diciendo los chicos que una profesora que no sé qué materia les daba de [menciona cierto campo del conocimiento] dice "encontramos en esta profesora un favoritismo", -"¿por qué?", -"porque yo veo que mi compañero no contesta como yo, yo sí leí, él no, y a él le puso una nota mejor que a mí"* (Docente 2)

El fragmento anterior muestra que se puede llegar a observar cierta relación de favoritismo del profesorado hacia algunas y algunos de sus estudiantes, y que esto se ve patente en la calificación que les asignan. Esto hace eco con el tema de la humildad docente, anteriormente se mencionó que era importante que el profesorado tuviera cierta actitud de humildad. Entre los aspectos que la hacían importante uno era que, cuando una o un docente tiene un ego alto, va terminar favoreciendo y calificando mejor a estudiantes que tengan una opinión similar a la propia. Sin embargo, también mencionan que esto tiene ciertos efectos sobre el estudiantado que recibe tal favoritismo, como se ilustra en el siguiente discurso

> *Entonces, yo digo que es en detrimento del alumno, no tanto del profesor, el profesor al contrario le inflas el ego, pero al alumno no, porque ni aprendes y nada más estás… así como que te acostumbras a decirle al profesor lo que él quiere oír, pues no tiene chiste. Entonces, ¿qué tipo de profesionista psicólogo vas a ser?* (Docente 2)

Este fragmento muestra que el favoritismo va en detrimento del estudiantado. Esto debido a que no lleva a que aprendan, sino que solo se acostumbran a decir lo que la o el docente quiere escuchar, lo que incluso consideran que puede llegar a tener un impacto en la formación del estudiantado, debido a que se cuestionan qué clase de profesionista va ser alguien que paso la carrera bajo este

tipo de relación. En cambio, señalan que no hay ningún efecto negativo sobre la o el docente que favorece a cierta parte del estudiantado, de hecho, consideran que el hecho de que las y los estudiantes le digan lo que quiere oír, termina sirviendo para inflarles el ego.

Por último, también mencionan que existe una diferencia entre la manera en que se relacionan el profesorado y las y los estudiantes dependiendo si la universidad es pública o privada. Las diferencias en las relaciones en este aspecto son descritas de la siguiente manera

> *en algunas [universidades privadas] eres como un empleado del estudiante, la verdad y así te tratan, pero algunas te pueden tratar como un empleado siendo muy amables y muy educados, y otras siendo muy groseros y muy déspotas ¿no? La universidad pública en general hay más respeto ¿no? […] no desde este lugar de "tú eres mi empleado" ¿no? Si no "espero de ti que me ayudes en estas cosas o ayúdame a ver o entender"* (Docente 6)

Lo anterior ilustra que la manera en que el estudiantado de universidades privadas trata a las y los docentes a manera de empleados, y que dicho trato puede oscilar de amable y educado hasta grosero y déspota. Por su lado, en las universidades públicas, las y los estudiantes tratan con mayor respeto al profesorado, no viéndoles como empleados, sino como personas de las que esperan cierta ayuda para entender los conocimientos que deben aprender.

5.2.2.3. Categoría de factores

En la presente sección se abordan los distintos factores que emergen del discurso del profesorado y que tienen cierto impacto sobre los elementos que componen el proceso educativo y sobre las y los actores del mismo.

Las y los docentes aluden a distintas cosas que pueden fungir como factores que impactan en los elementos del proceso educativo y en los actores. Para empezar, se pueden aludir que un factor que incide sobre el estudiantado es de carácter personal, sobre esto el profesorado menciona que

> *a veces pregunto y "no maestra, es que estoy teniendo problemas personales, pero ya voy a venir"* (Docente 3)

El fragmento anterior emerge en el contexto de hablar sobre estudiantes que no asisten a clases frecuentemente. En ese sentido, la respuesta indica que las y los estudiantes al tener problemas personales comienzan a presentar cierto ausentismo escolar. En relación a esto, las y los docentes

hacen mención de algunas situaciones de carácter personal que pueden afectar el rendimiento del estudiantado, incluso llevándoles a reprobar, entre estos se encuentran

> *pleitos fuertes con amistades dentro del mismo salón de clases que les hacen no querer presentarse al salón al día siguiente ¿no?* (Docente 6)

> *De entrada, un elemento que fue muy interesante, que no lo retoman la mayoría de los estudios sobre rezago y reprobación son las dificultades amorosas, se reportan en muchísimos casos ¿no? […] la parte de la sobrecarga de trabajo, si además de dedicarte a la escuela tienes otras tareas en el hogar que absorban mucho tiempo y mucha atención, creo que es otro elemento frecuente e importante […] Quizás, el estudiante que quiere cumplir más con las tareas, pero resulta que es papá de un niño* (Docente 6)

> *ha sido por razones diferentes [que reprueban]. Este chico por lo de los horarios, pero aparte es un chico que si sabe ¿no? […] pero es como más procrastinador. En otros casos ha sido, los de plano reprueban, varios han sido por problemas familiares, porque de plano ya no pudieron seguir, casi que se dan de baja, otros porque sí tuvieron un conflicto personal muy fuerte* (Docente 1)

Estos discursos muestran que algunas de las situaciones personales que enfrenta el estudiantado y que afecta su rendimiento puede acabar problemas con relaciones de amistad y románticas (estas últimas son poco estudiadas, pero frecuentes), problemas de horario, las tareas del hogar y el tener hijos o hijas. Estos dos últimos puntos son llamativos, esto debido a que no se habla en específico de si un género se ve más afectado que otro, por lo que se podría pensar que la cuestión de género no es un factor que se relacione con estas situaciones. Si bien, en el caso de tener hijos o hijas se menciona específicamente *ser papá*, lo que podría indicar que esto afecta a los hombres, debe tenerse en cuenta que en el discurso de esta persona se observó que usaba el masculino para englobar a ambos sexos, por lo que se está refiriendo tanto a ser padre como madre en ese fragmento. En ese mismo tenor, hay un discurso que evoca directamente a la idea de la maternidad y ser estudiante, que reza lo siguiente

> *una madre estudiante esta... O sea, es difícil ser madre en este país* (Docente 7)

El anterior fragmento expone que parte del profesorado considera que ser madre es algo difícil en este país, cosa que exponen después de mencionar la condición de ser *madre estudiante*, lo que

puede llevar a pensar que el ser madre y ser estudiante es una condición de dificultad aún mayor. En consonancia con lo anterior, cuando se mencionaba el ser padre que puede atribuirse a ambos sexos, se mencionaba que el tener hijos o hijas puede ser una dificultad para que el estudiantado pudiera realizar sus trabajos escolares. En ese sentido, se podría decir que la condición de paternidad y maternidad son un factor que dificulta el desempeño de las y los estudiantes, pero que podría tener un efecto particularmente marcado en las mujeres debido a la *dificultad de ser madre en este país*. Esto se puede deber a cuestiones de género que atraviesen a las y los estudiantes que genere estas diferencias entre ser padre y ser madre, sin embargo, es un análisis que rebasa el alcance del presente estudio.

Por otro lado, también se puede resaltar que aludieron a una característica propia del estudiantado, el ser procrastinador. Esto es particularmente interesante porque, al referirse a ese caso concreto, consideraban que el estudiante en cuestión era listo y participativo, características que son valoradas en cierta medida por el profesorado como se pudo observar en la categoría de actores, pero a pesar de ello terminó reprobando. Esto indicaría que la procrastinación es una característica que anula otras cualidades del estudiante como ser inteligente y tener una actitud participativa.

Otro aspecto que se puede resaltar del último fragmento que se presentó, es que aparece un segundo factor, el cual es el familiar, ya que específicamente se aluden a los problemas familiares. En esta línea de pensamiento, las y los docentes mencionan

> *Como crisis por dudas en torno a la identidad sexual, o no saber cómo manejarlo con los papás* (Docente 6)
>
> *el reacomodo [de la estructura] familiar* (Docente 7)
>
> *si viven o no viven sus padres ¿no? Su mamá y su papá, pues ahí afortunadamente la gran mayoría tenía a sus padres vivos, pero algunos de ellos no* (Docente 6)
>
> *me he encontrado con estudiantes que, pues yo veo, tienen un buen rendimiento, ahí van, hacen bien sus tareas, participan en clase, leen y todo, y de repente ¡Zas! Ya no. Entonces, uno se preocupa y dice "oye, ¿qué onda que te pasó?" o ellos mismos, ellas mismas llegan y "maestra, no pude porque miré que falleció mi abuela, falleció mi papá, tengo una*

complicación...", hay veces que solo te dicen "tengo una complicación familiar" (Docente 4)

Las familiares y son las que mencionan ¿eh? […] las que más ellos pueden evocar pues son las familiares, las cuestiones familiares, que pueden ser por situaciones de dinámica familiar y que solo te dicen "tengo problemas en mi casa" y ya, igual si no quieren decir más, no tienes por qué meterte en esa vida (Docente 4)

muchas veces para los padres es una carga fuerte tenerlos estudiando, no solo por lo que se invierte en que él esté aquí, sino por lo que se invierte que él no genere. Entonces yo sí creo que muchas veces la situación económica empuja a los padres a decir "híjole, no te puedo ayudar más que con esto o solo te puedo ayudar con esto" y que el chico diga "no, pues mejor me salgo y me pongo a trabajar" o que trabajen o estudien (Docente 3)

Pensemos en la estudiante fulanita ¿no? Vive una situación familiar muy precaria, y que en la primera oportunidad de que no hay clases se pone a trabajar en lo que puede para ayudar a la casa ¿no? (Docente 6)

Los fragmentos anteriores ilustran algunas situaciones o conflictos familiares que afectan el rendimiento del estudiantado. Un primer conflicto que se aborda tiene tanto un carácter personal como familiar, ya que se alude a una crisis en la identidad sexual de la o el estudiante y que no sabe de qué manera abordarlo con su familia, particularmente su padre y madre.

Un segundo aspecto familiar al que se alude es la estructura y la dinámica de la familia. En este rubro mencionan que el hecho de que la madre y padre del estudiante vivan es una situación que influye. Pero también se puede notar que cuando fallece algún familiar (ya sea abuela, padre u otro), afecta el rendimiento del estudiantado, debido a que pueden dejar de hacer tareas, de leer los materiales y de participar. Esto debido a que implica cierto reacomodo de la estructura familiar. También se puede destacar que, según menciona el profesorado, las situaciones familiares son las que más suelen reportar sus estudiantes. Asimismo, consideran que ellas y ellos como docentes no tienen por qué entrometerse en este tipo de situaciones.

Otro aspecto que se puede destacar sobre el factor familiar es el relacionado a la situación económica de la familia. Esto debido a que, en los dos últimos fragmentos aluden al aspecto económico, el profesorado menciona que hay estudiantes que provienen de contextos familiares

muy precarios. Debido a esto, el hecho de que las y los discentes estén estudiando representa una carga para sus familias, no solo por el hecho de tener que *invertir* en la educación de sus hijas e hijos, sino por el mismo hecho de que estas y estos no estén generando ganancias económicas. Esto lleva, desde la óptica del profesorado, a que los padres y madres del estudiantado no puedan apoyar o brinden un apoyo económico limitado a las y los discentes, por lo que estas y estos últimos se ven en la necesidad de trabajar, ya sea para estudiar o para apoyar en su casa. Esto coincide con lo señalado por Marrero (2018), quien sostiene que para las personas pertenecientes a grupos marginados el estudiar representa un sacrificio debido a la carga económica, situación que no experimentan las personas pertenecientes a clases sociales privilegiadas.

Lo anterior lleva a un tercer factor, el cual es el económico. Un primer aspecto que presenta este factor económico, y que se puede observar desde el componente económico del factor familiar, es que el estudiantado tenga que trabajar. Se puede observar que el profesorado hace una especie de relación causal entre la situación económica y el trabajar, como se muestra a continuación

> *creo que la economía ¿Por qué? Porque tienen que trabajar* (Docente 7)

Algo que se puede resaltar sobre el trabajo y la motivación del estudiantado para integrarse a la vida laboral es que, desde la perspectiva de las y los docentes, solo aparece el factor económico como motivación. Esto indicaría que las y los estudiantes se encuentran en una situación de vulnerabilidad, cosa que es palpable cuando el profesorado califica el contexto familiar de sus estudiantes como precario. Sumado a esto se puede notar que la condición de trabajar y estudiar no se presenta en la misma medida en el estudiantado, lo que se puede vislumbrar en el siguiente discurso

> *por lo regular, el chico que trabaja que son los menos, sobre todo en el turno de la mañana […] yo he notado que los grupos de la tarde, más que los de la mañana, porque la mayoría de los estudiantes en grupos de la tarde trabajan* (Docente 2)

El fragmento anterior muestra que existe una disparidad entre el estudiantado del turno matutino y vespertino, en lo que la situación laboral se refiere. Esto es patenten cuando el profesorado señala que es más común que las y los estudiantes del turno vespertino trabajen, a que la cantidad de discentes del turno matutino que lo hacen. Esta distinción es importante considerando que el profesorado considera que trabajar y estudiar tiene ciertas implicaciones, entre las que nombran

> *Pero hay grupos en donde el 50% trabajan y sí es un grupo que tiene bajo rendimiento, no leen o no terminan de leer, están leyendo cinco minutos antes, o te piden horario ¿no? De tu clase porque van a tener examen [de otra materia]* (Docente 2)

> *y entonces en la mañana va a la escuela y en la tarde-noche es mesero, y le queda muy poco tiempo para dedicarlo al trabajo [escolar] ¿no?* (Docente 6)

> *entonces el trabajar implica que no tengo el tiempo suficiente para dedicar a la escuela, implica que tengo que, a lo mejor, madurar y crecer muy rápido para todo lo que se me viene encima* (Docente 7)

Estos fragmentos muestran que el profesorado observa que el trabajar afecta el rendimiento del estudiantado, esto lo ven cuando hay grupos que no leen los materiales o leen con poco tiempo de anticipación y cuando les piden usar su clase para prepararse para otras materias. Esto se relaciona con otro aspecto que mencionan las y los docentes, que es el tiempo del que dispone el estudiantado que trabaja, ya que según observa el profesorado, las y los discentes que trabajan tienen menos tiempo para dedicarle a la escuela y a las actividades relacionadas con la misma.

Otro aspecto que señalan las y los docentes, que se puede observar en el último fragmento, es que el estudiantado que trabaja tiene que madurar más rápido por la misma exigencia de la situación. Esto hace cierto eco con la fase cuantitativa del presente estudio. Vale la pena recordar que dentro de los resultados cuantitativos se encontró que no existe una asociación entre el compromiso escolar (y los factores que lo componen) y la percepción del CMC en el estudiantado que conformó la muestra. Como explicación tentativa de estos resultados se retomó a Neyt et al. (2018), quienes señalan que las y los estudiantes que trabajan desarrollan estrategias de organización con el fin de compensar y balancear el tiempo le dedican a sus actividades laborales y escolares. En ese sentido, la maduración más rápida que comentan las y los docentes participantes podría estar asociada al desarrollo de este tipo de estrategias de organización del tiempo.

En este sentido se puede destacar que el profesorado ve algunas características particulares en las y los estudiantes que trabajan, entre las que se encuentran

> *hay unos chicos muy brillantes que, aunque trabajen, se desvelen, tú ves que piensan, que reflexionan, que comprenden los textos, que se expresan bien, que argumentan y, a veces, aunque no hayan leído* (Docente 2)

El fragmento anterior muestra que el profesorado no ve como un problema para el desempeño del estudiantado el trabajar cuando son *brillantes*. Esta idea de ser *brillante* implica que son estudiantes que reflexionan, tienen cierto nivel de compresión lectora, tienen cierta habilidad de expresión oral para expresarse bien y argumentar. Esto se puede relacionar en cierta medida con parte de los resultados de la fase cuantitativa del presente estudio.

Como se vale la pena recordar, en la fase cuantitativa del presente estudio se encontró que no había diferencias estadísticamente significativas en como evaluaban a docentes emancipatorios y a posmodernos en el caso del estudiantado que trabajaba. Una de las posibilidades que se barajó para explicar dicho resultado es el carácter homogeneizador del SEN (Martínez Martínez, 2022), considerando que las y los estudiantes podían tener ciertas características valoradas por el sistema que les permitieran mantenerse dentro del mismo. En el fragmento anterior, cabe la posibilidad, de que se ilustren algunas de esas características que permiten al estudiantado que trabaja mantenerse dentro del SEN de manera exitosa. Como se observa en dicho fragmento a las y los estudiantes que laboran se les atribuyen ciertas habilidades cognitivas (pensamiento reflexivo, compresión lectora) y de comunicación (facilidad de expresión y argumentación) que lleva a que se les considere como *brillantes*. Esta idea de brillantez podría ser la que funge como factor protector del estudiantado trabajador y explicar los resultados encontrados en la fase cuantitativa del presente estudio.

Si bien las características de maduración rápida y ser brillantes que se le han atribuido al estudiantado que trabaja tienen una connotación positiva, lo que llevaría a pensar que el profesorado tiene cierta buena imagen de las y los estudiantes que trabajan, se debe destacar que también presentan cierto discurso con una connotación negativa hacia este sector del estudiantado. Lo anterior se puede vislumbrar en los siguientes discursos

> *no administran bien su tiempo, entonces ahí ya no, y aparte trabajan entonces como que no le dan el espacio que necesitan para cada actividad* (Docente 2)

> *o que trabajen o estudien. Que hay muchos que trabajan y estudian y yo creo que se puede, y yo creo que se... ¿cómo te dijera? Que está bien, o sea, que no es malo que los chicos trabajen y estudien, no me parece que sea una carrera que no lo permita, al contrario. Claro, luego a los chavos les cuesta más trabajo poner claras sus prioridades ¿no? Que dices "a ver ¿cuál es tu prioridad? ¿tu prioridad es la escuela o tu prioridad es el trabajo?*

Yo entiendo que necesitas tu trabajo, pero ¿hasta dónde? o ¿hasta qué vas aceptar en el trabajo que te impida venir a clases o así?" (Docente 3)

hace poco, esa fue en pandemia, faltó mucho, yo ni sabía quién era, y sentí como de estos alumnos que no te gustan, mal alumno, de "es que trabajo y esto", pero como para endulzar la píldora porque luego hay gente que te lo dice al principio ¿no? O te lo dice a la mitad, pero este es como cuando ya estás dando calificaciones (Docente 7)

En los fragmentos anteriores se puede observar que, las y los docentes, consideran que el estudiantado que trabaja no le dedica el tiempo suficiente a la escuela o que no sabe tener claras sus prioridades. Esto va en el sentido opuesto de la explicación que se retomó líneas arriba para darle sentido a los resultados cuantitativos que tiene como base el trabajo de Neyt et al. (2018), ya que pareciera indicar que las y los estudiantes que trabajan no desarrollan estrategias de organización como proponen dichos autores. Sin embargo, hay un par de matices en los fragmentos anteriores que vale la pena rescatar antes de descartar completamente dicha explicación.

Los fragmentos anteriores, donde se presentan estas ideas de que el estudiantado trabajador no dedica tiempo a la escuela y no organiza sus prioridades dan cierta idea de que las y los estudiantes que trabajan son irresponsables y que incluso llegan una usar el trabajo como una excusa cuando reprueban. Esto contrasta con el discurso donde se señala que hay estudiantes que trabajan y son *brillantes*. Dicho contraste lleva a analizar con mayor ahínco las implicaciones de dicha característica. Como se mencionó antes esta *brillantez* se asocia con la idea de que la o el estudiante tenga un pensamiento reflexivo, compresión lectora y habilidades comunicativas como la claridad y la argumentación. Algo que se debe destacar es que estas características son muy similares a las que el profesorado nicolaíta participante considera ideales en el estudiantado de educación superior y por las que muestran cierta predilección. Esto toma mayor sentido, cuando se observa que el último fragmento aparece la idea de mal estudiante asociada a excusarse con el trabajo.

Lo anterior podría indicar, como se propuso en la fase cuantitativa, de que hay ciertas características que sirven de factor protector para el estudiantado que trabaja. Estas características serían aquellas que las y los docentes consideran ideales y desean que posean sus estudiantes, que en este caso son el pensamiento reflexivo, compresión lectora y habilidades de comunicación oral. Vale la pena destacar que estas características sirven de factor protector ante la estigmatización del profesorado hacia las y los estudiantes que trabajan. Esto se asevera debido a que, cuando no están

presentes dichas características y en cambio se le tiene impuesta la etiqueta de mal estudiante, las y los discentes que laboran se les tilda de irresponsables, por parte de sus docentes, considerando que *no le dedican* el tiempo suficiente a la escuela, que *no saben priorizar* sus actividades y que dicen que trabajan *para endulzar la píldora*.

Lo argumentado hasta aquí adquiere una nueva dimensión cuando se toma en consideración lo siguiente

> *el que trabajen y tengan que trasladarse puede ser una barrera, no para el aprendizaje, para el rendimiento porque hay chicos que se les facilita mucho aprender* (Docente 2)

El fragmento anterior hace una clara distinción entre el rendimiento y el aprendizaje, siendo el primero el que se ve afectado por la situación laboral del estudiantado, ya que hay estudiantes que tienen la facilidad de aprender. Se debe recordar que, cuando se mencionaron las implicaciones de trabajar, las y los docente señalaron que tener mal rendimiento implicaba no leer o leer con poco tiempo de antelación y pedir el horario de clase para prepararse para otra materia. Entonces, pareciera que el problema de las y los docentes hacia que el estudiantado trabaje, es la cuestión del rendimiento, pero específicamente el que no lean para sus clases o que les pidan el horario de las mismas para otras dedicárselo a otras actividades, sin importarles el aprendizaje como tal. Esto se puede relacionar nuevamente con la noción de *brillantez* y la idea de mal estudiante, ya que si se vuelve a observar cuando definen la *brillantez*, dicen que las y los estudiantes pueden exponer dichas características aun cuando no hayan leído.

Lo anterior terminaría de cimentar el supuesto de la estigmatización del estudiantado trabajador en relación a las características que se le atribuyan al estudiantado. Esto debido a que, cuando las y los docentes consideran que una o un estudiante que trabaja posee las características ideales y por las que muestran predilección, a esta o este estudiante se le dará la etiqueta de *brillante*, independientemente de que muestre las conductas que denotan buen rendimiento (i. e. leer para la clase). En cambio, cuando una o un discente que trabaja no posee las características ideales y se le ve como mal estudiante, se le tildara de irresponsable, atribuyéndole que no dedica el tiempo suficiente a la escuela y no saber organizar sus prioridades, y considerando que no tiene un buen desempeño. Esto mostraría una estigmatización hacia algunos sectores estudiantiles a partir de ciertos prejuicios del profesorado.

Otro aspecto importante relacionado al factor económico es el acceso a ciertos recursos que puede llegar a tener el estudiantado, como muestra de ello se puede rescatar lo siguiente

> *el acceso a los libros no es mucho, luego no hay y luego son muy caros. Entonces, para los chicos tener acceso a tres o cuatro libros de texto, o sea como para base para el curso es muy difícil* (Docente 3)

> *No es tan fácil comprar un libro para los estudiantes, por ejemplo* (Docente 7)

Estos fragmentos ilustran que el poder adquirir los libros que pueden necesitar para su carrera es un aspecto limitado para las y los estudiantes debido a razones económicas, lo que podría poner la adquisición de libros a nivel de un privilegio. Lo anterior es de resaltarse teniendo en cuentan que una de las características que, las y los docentes, mencionan del estudiantado de la UMSNH es que muchas y muchos provienen de sectores menos favorecidos, además de que ya se ha aludido a que también tienen situaciones económicas bastante precarias y que limitan sus gastos. En conjunto esto podría explicar otra característica del estudiantado nicolaíta, esta es que hay una parte considerable de estudiantes que llegan a la universidad sin haber leído ni un libro. La situación económica del estudiantado de la UMSNH y el carácter de casi privilegio de adquirir libros podría ser lo que evita que las y los jóvenes lleguen al nivel universitario sin haber leído algún libro, ya que podrían no tener los recursos económicos suficientes para costearse el hábito de la lectura.

Por otra parte, un aspecto más en el que puede impactar el factor económico es en el acceso a la educación superior, como muestra de ello el profesorado cuenta que

> *A ver, se dice Vasco de Quiroga creo a la Universidad Michoacana para sus indígenas ¿no? Y el discurso luego en consejo universitario, que son como los concejales de cada facultad, ahí es "pues quién no tenga para pagar, pues que no estudie, la universidad no es para todos" y entonces es "la universidad no es para los que no pueden pagar", pero para los que pueden pagar sí, que cada vez son menos ¿no?* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra como para una parte del profesorado nicolaíta la educación superior es, de forma implícita, un privilegio. Esto se ve reflejado en, como señala la narración, que hay docentes que consideran que las personas que no pueden pagar, no deberían estudiar. Idea que el mismo profesorado ve como algo polémico, ya que reconocen que esto implica que la educación universitaria solo sería para aquellas personas que la pueden costear, las cuales son pocas

y cada vez son menos, según su punto de vista. El que la idea de la educación superior como un privilegio se presente de manera tan abierta dentro de instancias como el consejo universitario de la propia institución es problemático. Lo anterior, debido a las propias características de la población que es estudiante en la UMSNH que, como vale la pena recordar, suele provenir de sectores desfavorecidos con condiciones económicas bastante precarias. La idea de que solo estudie quién pueda pagar, llevaría a que mucha de la población que se inserta como estudiante en la universidad nicolaíta fuera excluida de este nivel educativo, si dicha idea se pusiera en práctica. Si bien, no se podría decir que la UMSNH se quedaría sin estudiantes, porque también se menciona que parte del estudiantado de esta institución provienen de sectores más favorecidos, sí terminaría creando un espacio de desigualdad e injusticia educativa.

Por último, en relación al factor económico, el profesorado menciona que este tema presenta cierta característica que es, por decir lo menos, curiosa

> *Porque a veces no lo dicen, por ejemplo, las cuestiones económicas parecieran ser que es una cuestión de tabú ¿ves? Como si el hecho de no tener lana para poder venir o para poder desarrollar una actividad fuera algo malo ¿no? Y eso no lo dicen los estudiantes, uno se puede enterar por los otros "es que no tenía dinero, maestra, para venir" o "es que, pues no tenía lana, por eso" o cosas así. Esas no te las dicen* (Docente 4)

Como muestra el fragmento anterior, el tema de su situación económica es un tema tabú entre el estudiantado, según observan las y los docentes. Esto lo consideran así debido a que no es común que una o un estudiante les diga que no asistió o realizó alguna actividad porque no tenía dinero para ello, y si acaso se enteran es por otra u otro estudiante. Esto es de resaltarse, ya que en este factor se ha visto que cosas como la adquisición de libros es un privilegio, e inclusive el poder estudiar el nivel universitario debería serlo según cierta parte del profesorado. Entonces, el que no se hable de las dificultades económicas del estudiantado podría llevar a que se invisibilice esta problemática, lo que no ayuda a que el profesorado vea la situación de privilegio que representa tener recursos para pagar cosas tan esenciales como un libro, menos para costear la educación superior si así se impusiera.

Un aspecto relacionado al factor económico, y que se nombró en cierta medida, es el impacto que tiene el contexto. En ese sentido se puede hablar de un factor contextual.

Como ya se mencionó anteriormente, en distintas partes del presente documento, el contexto del que provienen las y los estudiantes nicolaítas puede ser variado. Por un lado, se menciona que puede haber estudiantes que provengan de contextos urbanos más favorecidos e incluso de escuelas privadas. Por otro lado, se hace hincapié que en la UMSNH hay muchas y muchos estudiantes son foráneas y foráneos, que provienen de contextos desfavorecidos con condiciones económicas precarias y donde la oferta educativa es de mala calidad.

Sumado al aspecto de los contextos del que proviene el estudiantado foráneo se hace alusión a una característica que afecta directamente a las estudiantes. Las y los docentes mencionan que

> *Estamos en un país muy machista donde a las mujeres "pues tú cállate, tú qué sabes" ¿no? Y muchas chicas de aquí pues son de... no son de ciudad, son de pueblos, de comunidades, entonces empezar a usar su voz para ellas, sobre todo para ellas es bien interesante* (Docente 7)

> *he tenido alumnos muy buenos callados, que me dicen "es que, a mí, mi papá me dijo que no sirvo para nada y que estoy pendeja y que yo no voy a dejar de ser una pendeja", entonces ¿cómo le pides a una alumna que se siente pendeja y su papá, que es quien le tiene que dar esa seguridad, le dice pendeja, que participe?* (Docente 7)

> *En primero es muy evidente porque vienen recién salidas de. Yo los veo como en la poca voz, en la actitud, en cómo se desenvuelven ¿no? Como muy tímidas, como azorrilladas como que esa es la palabra, azorrilladas* (Docente 7)

Estos fragmentos señalan que las estudiantes que provienen de contextos rurales tienen ciertas dificultades para usar su voz, es decir, participar. Esto se deriva de una cultura machista que impregna todo el país y que se manifiesta contra ellas a través de sus padres que socaban su opinión e intelecto. Debido a esto el profesorado tiene cierta compresión hacia las estudiantes, ya que consideran difícil que una chica a la que le han impuesto una imagen de ser *pendeja* participe ya que tendrá poca seguridad para usar su voz. Este trato que reciben en su contexto hace que las estudiantes muestren ciertas actitudes, las cuales son más notorias en primer año, como ser tímidas y estar *azorrilladas*. También se puede ver que aparece la idea de buen estudiante en este contexto, lo que podría indicar que un elemento de contraste en la representación sobre buen estudiante es el

género, donde si una mujer no participa es justificado, ya que se podría deber a esta opresión que sufren las estudiantes que provienen de contextos rurales.

Por su parte hablan de ciertas características del estado de Michoacán, las cuales son las siguientes

> *las atmosferas sociales donde más se presenta el crimen organizado o donde lo tienen más cerca, pues. Yo creo que aquí en Morelia hubo un momento donde lo teníamos así a la vuelta* (Docente 4)

> *somos un estado que tiene una presencia muy fuerte de… no solo de narcos, sino de migración, entonces de repente siento que los jóvenes sienten que no hay como camino, que es "o me voy a lavar platos a los Estados Unidos o me quedo aquí a aliarme o a defenderme"* (Docente 7)

> *Somos el estado con más pederastia a nivel nacional tenemos el índice más alto, en drogas vamos, pero volando de consumo, los niños empiezan a los once, a los nueve [años]* (Docente 7)

Estos fragmentos muestran los problemas sociales que el profesorado observa que adolecen al estado de Michoacán, entre ellos nombran el crimen organizado y narcotráfico, la migración, la pederastia y el consumo de drogas en infantes. Sobre estos dos últimos problemas mencionan que Michoacán tiene de los índices más altos del país. Por su parte, cuando se refieren a la migración y al narcotráfico señalan que estas problemáticas generan en las y los jóvenes donde deben decidir si migrar, aliarse con el crimen organizado o defenderse de alguna manera. Incluso, se hace hincapié en que el crimen organizado fue algo que llego a tener mucha presencia y cercanía a Morelia.

En relación al tema del narcotráfico, también llegan a relatar algunas historias que han escuchado por parte de sus estudiantes que provienen de comunidades de Michoacán, como es el siguiente caso

> *[Un estudiante] nos comentó que un día estando en el parque su... Tiene un sobrino, primo o un hermano, no me acuerdo qué era, pero era chiquito, y que llegó con su abuelita y que dijo "abuelita, dame dinero" -"¿para qué quieres dinero? ¿qué vas a hacer con él?" y le dijo "es que me quiero subir a la resbaladilla" -"pero para las resbaladillas no necesitas*

dinero" -"sí, sí necesito dinero". Entonces la abuelita fue a ver qué estaba pasando y que estaba un muchachito más grande, yo creo que este muchachito ha de haber estado en cuarto y el otro era como de sexto, y resulta que les estaba cobrando piso ¿ves? Por subirse a la resbaladilla, que "no, pues aquí tienen que pagar piso para poder subirse a la resbaladilla". En ese sentido, pues fíjate como las representaciones sociales de los chiquitines se están, se van constituyendo ¿ves? En estas sociedades violentas, en estas sociedades que en donde el narcotráfico está y tienen incidencias en ese tipo de socialización o en ese proceso educativo, y ese es un proceso informal digámoslo así (Docente 4)

Esta historia muestra la manera en que las y los niños de Michoacán se relacionan con el fenómeno del narcotráfico y la manera en que impacta en la manera en que se relacionan con su comunidad. Donde el narcotráfico ha permeado, a través de un proceso de socialización o de educación informal, de tal manera que influye en las formas de interacción de las y los niños. Si bien, en el presente estudio se enfoca en la educación superior, esto no puede dejarse de lado debido a que, al fin y al cabo, es una vivencia de familiares de un estudiante de la UMSNH. Lo que termina mostrando otras características de los contextos de los que provienen las y los estudiantes nicolaítas. En ese sentido, se podría señalar que este tipo de comunidades muestran cierta proximidad psicosociológica o psicosocial al narcotráfico, la cual se manifiesta a través de cierta proximidad psicológica (creencias y actitudes positivas) a dicho fenómeno (Moreno-Candil, 2014).

Asimismo, también se conecta con las expectativas escolares de las personas que provienen de dichos entornos, como se muestra a continuación

En un proceso formal, pues quizá en el sentido que si hay muchachos que quieren estudiar, que salen de su pueblo y que quieren a estudiar y se viene a estudiar, y los otros amigos se meten al crimen organizado, pues claro que este va a ser la oveja negra ¿no? Como el frijolito que no está haciendo parte de ese contexto (Docente 4)

El fragmento anterior muestra, como las y los jóvenes de comunidades rurales al salir de las mismas con el fin de estudiar, pueden ser vistas y vistos como *ovejas negras*, es decir, como alguien que no sigue lo que se espera o lo que su contexto dicta que debe hacer. Esto debido a que sus amigos y amigas se involucran en el crimen organizado. En ese sentido la proximidad tanto psicológica como social de los miembros de una comunidad al narcotráfico (Moreno-Candil, 2014)

afectarían la percepción sobre las y los jóvenes que salen de la comunidad para estudiar. Lo anterior puede relacionarse con el sentimiento que las y los jóvenes experimentan, según el profesorado, de tener que *aliarse* o defenderse de alguna manera del crimen organizado.

Sumado a lo anterior, la presencia grupos asociados al narcotráfico en las comunidades puede llegar a ser una barrera directa entre el estudiantado y la universidad, tal y como se ilustra en el siguiente discurso

> *Una vez me habló un muchachillo y me dice "maestra no puedo llegar al examen"... Ese no era tan organizado, pero... "Maestra no puedo llegar al examen" -"¿por qué?" -"es que está sitiado mi pueblo y no puedo salir". O sea ¿qué haces? Ni modo que le digas "no, vente, dile al de la pistola que deje pasar porque vas a reprobar", pues no, no le puedes decir eso* (Docente 4)

Este fragmento muestra un claro ejemplo de cómo el narcotráfico interfiere con la educación del estudiantado que proviene de comunidades rurales. En ese sentido, la probabilidad de contacto con el narcotráfico (Moreno-Candil, 2014) se convierte en una barrera para el acceso a la educación. Además, el profesorado tiene claro que en situaciones como esa no le puede exigir a las y los estudiantes, ya que es algo que esta fuera de su control. Por otro lado, también se menciona que se han presentado casos de estudiantes que tienen nexos con el narcotráfico, y sobre ello señalan

> *Hemos tenido estudiantes que tienen un familiar narco y eso creo que también pueden incidir en las representaciones que comparten con los otros ¿ves? […] Qué estilo de vida pueden tener las personas que viven en ese tipo de ambiente, los estilos de vida en términos económicos, en términos de socialización ¿no? Con quiénes se socializan, cuáles son sus actividades cotidianas, cuáles son sus prácticas de consumo que lo pueden como, otra vez dice Bourdieu, lo pueden distinguir del otro ¿ves?* (Docente 4)

En los casos donde alguna o algún estudiante tiene familiares que están involucrados en el narcotráfico, el profesorado considera que esto afecta en la manera en que tales estudiantes socializan y lo que comparten con otras personas. Esta idea se deriva de cuestionarse qué tipo de vida puede tener, con quién socializan, qué actividades cotidianas realizan y qué consumen las personas que viven de cerca el ambiente del narcotráfico.

Considerando que ha llegado a haber estudiantes con cierto nexo al narcotráfico, esto ha llevado a que el profesorado viva ciertas situaciones, un ejemplo que narran es el siguiente

> *Fíjate, se me olvido otro ejemplo, un día llegué a dirección y me dijeron "ve a cuidar un examen", a propósito de esto, y yo así de "¿por qué?" -"¡Ay! Es que la maestra no puede, entonces si nos haces el favor, también va a estar [menciona a una persona] contigo". Llegamos las dos, era un final y entonces pues a cuidar y había un alumno que estaba así [se acerca], como encima del otro alumno, y sí muy mal de mi parte le dije "¡Ay! Invítele un café si se le va a subir encima" y todos se empezaron a reír, él también, este... Y así, sin más. Ya después supe que la maestra no fue porque le llegó una carta, donde le llegaron unas flores, o sea le vinieron a entregar unas flores y una carta que decía que tenía que pasar a fulano de tal porque si no la iban a matar, que la Familia Michoacana o La Maña, no me acuerdo, creo que era la Familia Michoacana y pues me mandaron a cuidar a mí el examen, y el alumno que estaba encima era el alumno al que tenían que pasar y a mí me molestó mucho que no me dijeran "¡Ay! Lo hicimos para cuidarte porque así no ibas a estar como tensa", pero la otra maestra sí sabía, entonces yo dije "¿por qué a mí no me dijeron?". O sea, sí se me hizo como... Sí creo que hay un cuidado, por ejemplo, otro compañero de aquí, que tú estimas mucho, me dijo que él no se mete en líos, que él desde que recibió una amenaza, todos pasan, en licenciatura y en maestría, con más o con menos, todos pasan, que él no va a exponerse a algo así* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra que la presencia del narcotráfico y los vínculos que el estudiantado pueda tener con el mismo –los que serían indicadores de proximidad psicosocial (Moreno-Candil, 2014)– puede llegar a ser un potencial peligro para la integridad y la seguridad de las y los docentes. Ya que, como se observa en el ejemplo anterior, el llegar a reprobar a una persona que tenga cierta proximidad con el narcotráfico se convierte en fuente de una amenaza para la vida del profesorado. Lo anterior ha llevado incluso que, en el caso de algunas y algunos docentes, se opte por no reprobar a nadie, esto con el fin de no exponerse a ser víctimas de amenazas o de perder la vida.

Sin embargo, el narcotráfico no es el único fenómeno que potencialmente pone en riesgo la integridad del profesorado, para ilustrar esto se presentan los siguientes discursos

Una con una estudiante […] que es policía, bueno fue policía, venía con el arma y con el uniforme y nadie le decía nada por la portación de arma […] Faltaba porque tenía que trabajar, entonces como que negociaba ahí, pero bajo amenaza. Me acuerdo que cuando yo le dije que no, que conmigo estaba en extra porque había faltado, agarra y en el mezanine, en el escaloncito ese que está... Donde nosotros damos la clase, pues yo estaba muy pegada ahí, pone el pie y se me acerca mucho, pero o sea una invasión completa del espacio y me le quedé viendo igual, o sea no me hice para atrás, me quedé, sí me dio un chingo de... me dio mucho más miedo ella que [menciona un líder de Casas de Estudiantes] por ejemplo, pero me sostuve […] Luego supe que una maestra de aquí le puso una orden de restricción, ella me comentó, no sé qué tan cierto haya sido, que amenazó con su pistola a [menciona un nombre] para que la pasara, que la pasó sin problemas (Docente 7)

Una vez un alumno que vino su calificación y quiso reclamar, yo sabía que era un alumno que golpeaba a las estudiantes que eran sus parejas, y a la hora de quererle cerrar la puerta del cubículo que le dije "no tengo tiempo joven", me puso el pie y se me quedó viendo fijo, entonces me lo quedé viendo y le dije "¿qué necesitas saber?" y ya como que le bajo, no sé si sintió que fue demasiado y le bajo (Docente 7)

Los fragmentos anteriores narran situaciones en las que la integridad del profesorado ha estado bajo amenaza explícita o implícitamente. En un caso se observa el caso de una estudiante que por su trabajo tenía la autoridad legítima para portar armas, sin embargo, abusaba de tal autoridad para amenazar con su arma a docentes con la finalidad de aprobar las materias. Otro caso de violencia potencial proviene de un estudiante que tenía antecedentes de ejercer violencia de género y cuando una docente no lo quiso atender este reaccionó de forma agresiva, lo que de una u otra manera representaba un peligro potencial para dicha docente.

Por otra parte, también se mencionan algunas características de la ciudad Morelia. Un aspecto que el profesorado observa que caracteriza de cierta forma a esta ciudad es

una característica con la que me tope en algún momento, ya estoy un poco más resignado, es... tiene un carácter más general, algún día hice esa generalización, en algún lugar te vas a encontrar seguramente con la frase de, no sé si es Michoacán o Morelia concretamente, pero el mote es "cuna ideológica de la independencia". Se me hace a mi muy interesante el uso de este... del adjetivo, no la cuna de la independencia porque eso sabemos que es

> *Guanajuato, pero a falta de, digamos, como "ya no pudimos ser la cuna de la independencia, como gente que participó y planearon aquí, entonces eso nos da la posibilidad de ser la cuna ideológica de la independencia". Como una necesidad de legitimación, de "somos importantes" […] Esa obsesión de ser, como por... de acreditarte en el mote de "cuna ideológica de la independencia", vaya no pasa nada si no eres cuna de la independencia, yo no veo que eso haga menos al resto de los estados […] Pues solo caes si tienes esa necesidad de legitimación ¿no? Que no la tenemos, vaya como que... Con las aportaciones del estado, con que el estado haya dado a Morelos ya tiene más que suficiente ¿no?* (Docente 5)

En este fragmento el profesorado señala que existe en Morelia[1] una especie de necesidad de legitimación, de decir *somos importantes* al proclamarse como la *cuna ideológica de la independencia*. Consideran que esta actitud es innecesaria, ya que el estado de Michoacán ha dado otras aportaciones al país. Además, señalan que este es un fenómeno que no han visto que pase en otros estados, por lo cual se podría considerar un aspecto muy particular de Michoacán, o concretamente de la ciudad de Morelia.

Otro factor que emerge en el discurso de las y los docentes es relativo a aspectos políticos. Primero se puede señalar el reconocimiento de la influencia de cierto modelo económico-político en la educación superior, el cual es descrito por el profesorado como

> *una tendencia general de todas las sociedades, una parte de las metamorfosis del sistema capitalista o un sistema capitalista tardío actual contemporáneo pues tiende a convertir todo en mercancía, tiende a convertir todo proceso, toda relación en algo que deba ser evaluable, cuantificable, medible, tiende a reforzar las estrategias de producción y yo creo que la universidad en general, los centros educativos no podían estar exentos a esas tendencias, así que es una cuestión pues de carácter estructural ¿no?* (Docente 8)

El fragmento anterior muestra cómo, desde la óptica del profesorado, la sociedad muestra una tendencia a inclinarse por el modelo capitalista, en el cual todo se convierte en mercancía. Donde se busca que todo pueda evaluarse y cuantificarse. Además, consideran que la educación superior no puede librarse de esta tendencia. Es interesante notar que esta posición tendencia capitalista que

[1] Cabe aclarar que *cuna ideológica de la independencia* es una de las maneras en las que se refieren a la ciudad de Morelia, Michoacán (c. f. Alfaro, 2022).

busca la cuantificación de todo para evaluarle como mercancía es lo que se describe como capitalismo neoliberal (McLaren, 2011). Es importante señalar que el modelo neoliberal es el que ha impregnado el SEN, y que ha venido cobrando más fuerza desde finales de los años 80 y principios de los 90 hasta la actualidad (Jarquín, 2022). El ajuste de las universidades al modelo neoliberal, tal y como lo describe el profesorado en el fragmento antes presentado, responde a una tendencia que se conoce como capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a). Se debe señalar que el auge del neoliberalismo está relacionado con ciertas formas de pensamiento, aunque se suela argumentar lo contrario, siendo la posmodernidad la corriente de pensamiento que presta cierto respaldo intelectual al modelo neoliberal (Bonilla, 2001).

Esta relación entre el modelo neoliberal que ha sido adoptado por las universidades y el pensamiento posmoderno son interesantes a la luz de los resultados de la fase cuantitativa del presente estudio. Como vale la pena recordar, la TI que tiene una mayor puntuación de tipicidad en el pensamiento del profesorado nicolaíta que compuso la muestra es la Teoría Posmoderna. Este hecho podría ser explicado en consonancia con el fragmento antes presentado, ya que el profesorado señala que las universidades no han podido librarse de la tendencia neoliberal que poseen las sociedades actuales. De esta forma se podría pensar que la adopción de un modelo educativo con tendencias neoliberales ha llevado a que la manera en que se ve a la educación sea de carácter posmoderno. Esto debido a la relación entre el modelo capitalista neoliberal y el pensamiento posmodernista (Bonilla, 2001).

Asimismo, el respaldo intelectual que recibe el capitalismo académico tiene cierto carácter ideológico, el cual se manifiesta de formas distintas de país a país, pero que dichas manifestaciones tienen ciertos impactos en la manera de actuar del profesorado (de Sousa Santos, 2020a). En esta línea de pensamiento, las y los docentes nicolaítas expresan

> *también están actuando ciertos procesos de ideologización, ciertas ideologías que se traducen a la academia como imperativos de productividad, de excelencia, de calidad, todos estos términos característicos del ámbito empresarial llevados ahora a la educación. Las personas, a veces muy acríticamente, los toman como parte de su discurso para entender su propio trabajo, para determinar las cosas que hacen y todo esto refuerza esta tendencia* (Docente 8)

Como se puede vislumbrar en este fragmento, el profesorado muestra cierta conciencia sobre los procesos de ideologización que están implicados en la adopción del modelo capitalista académico como base para la educación superior y que se traducen en imposiciones al cuerpo docente de productividad, excelencia y calidad, las cuales son características del modelo empresarial neoliberal. Además, consideran que las personas, refiriéndose a las y los docentes, toman tales imperativos para darle sentido a su quehacer. Esto último hace cierto eco con lo mencionado sobre la *carrera de las ratas*, donde se aludía que el profesorado de la UMSNH suele tener la característica de buscar cumplir con las medidas de calidad externas.

Sumado a lo anterior, el profesorado considera que la adopción de este capitalismo académico se manifiesta de la siguiente manera al interior de la universidad

> *ahora con estas nuevas exigencias externas de evaluaciones de calidad que hacen los organismos externos a las universidades, no solo a la Michoacana, sino a todas las universidades, eso va teniendo implicaciones en las formas en que se constituye la institución, como habíamos dicho hace rato, y las implicaciones que tienen en esos estudiantes ¿no?* (Docente 4)

> *la burocracia, la burocratización de la educación, en donde nos piden evidencia y evidencia de evidencia y comprobar. Por ejemplo, ahora la jefa de academia nos pidió, como que hay que enviar dos evidencias y una se envía por formulario, "mándenme una foto o una captura de pantalla de que enviaron el formulario" y sí me dijo una "yo no le envié nada". Al final no sé si sea cosa de ella o cosa de la dirección, pero es como un vigilar, vigilar y vigilar* (Docente 7)

> *Estos vicios que existen en toda la academia que, bajo la forma de estímulos al desempeño, SNI, recursos adicionales a salarios y prestaciones pues llevan a los profesores a la exigencia de tener una productividad constante y grande para poder acceder a esos recursos* (Docente 8)

Como se puede observar en los anteriores discursos, el profesorado menciona que la UMSNH, al igual que *todas* las universidades, responden a mecanismos de evaluación externa. Lo que se traduce en un proceso de burocratización de la educación superior, donde se le exige *evidencia de la evidencia* al profesorado, lo que no es más que un mecanismo de vigilancia. Sumado a esto, y

en consonancia con su participación en la *carrera de las ratas*, existen una serie de estímulos de carácter económico (e. g. SNI, estímulos al desempeño), ajenos al salario y prestaciones, que les exigen a las y los docentes una productividad constante y grande para gozar de tales estímulos. Un aspecto que resalta en estos fragmentos, es que el profesorado reconoce que estas manifestaciones tienen ciertas implicaciones, las cuales se pueden vislumbrar en la conducta docente

> *en ese vigilar muchos se pueden sentirse como "¡Agh! Pues hago lo que alcance en mis horas" ¿no? Y mis horas me alcanzan para ser burócrata de la educación y no más, eso es cierto. Entonces, creo que se va constriñendo la libertad de trabajar como uno quiere, pero ese trabajar como uno quiera es donde uno también se pierde porque también hay cosas que deben hacerse, o sea yo sí estoy a favor de las evidencias, pero no evidencia de evidencia de evidencia* (Docente 7)

> *en lugar que los trabajadores tengan algún beneficio económico a partir del trabajo para el cual son contratados y para el cual se les paga de manera formal, recurrir a esta especie de pago externo pues ha llevado a eso ¿no? Incluso también a que se debilite el sentido de la colectividad laboral […] los profesores a veces llegan a optar… a defender, más bien, aquello que no forma parte de su contrato laboral como esta productividad necesaria para mantenerse en el SNI o para acceder a los estímulos del desempeño que pues defender los mismos derechos y prestaciones* (Docente 8)

> *creo que hay muchas cosas que están en función de ese estímulo y que se desarrolla su práctica docente y sus actividades de investigación y demás sobre ese estímulo* (Docente 4)

> *Muchas veces la actividad docente pasa a un segundo término o incluso a un último término, no siempre, pero en muchos casos he observado que es así porque, bueno, en todo esto, en todos estos procesos de obtención de recursos adicionales, la actividad docente no es lo que llega a importar más ¿no? Sino la publicación constante, la presentación de ponencias o asistencia a congresos. Entonces, sí me da la impresión de que eso ha obligado a muchas y muchos profesores a que se descuide a los estudiantes. Mientras eso no cambie, nunca creo que vaya a cambiar, pues quizá estos problemas que enfrentan los estudiantes en su formación van a continuar o se van a acrecentar ¿no? Esto lleva también a*

> *ausentismo por parte de los profesores, a tener que recurrir a personas que les ayudan, pues yo creo que ese puede ser un gran problema* (Docente 8)

> *Yo creo que esto de los incentivos docentes, la beca desempeño, el SNI han dejado o han hecho que el profesor deje de ver a los estudiantes para ver los puntos y las constancias, y entonces de repente veo que el estudiante está muy instrumentalizado* (Docente 7)

Los fragmentos anteriores muestran las posturas del profesorado sobre distintas manifestaciones del capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a). En primer lugar, sobre las prácticas de vigilancia en las cuales se les pide a las y los docentes *evidencias de las evidencias*, el profesorado comenta que esto lleva que una actitud donde decide solo hacer aquello para lo que le alcanzan sus horas laborales, lo que es hacer burocracia, por lo cual acaban siendo solo burócratas de la educación. También señalan que estos procesos de vigilancia terminan limitando su libertad de trabajar como desean. Matizan lo anterior, diciendo que no se oponen a que les pidan evidencia de su trabajo, ya que reconocen que hacer su trabajo *como quieran* se puede prestar a que *se pierdan*, pero sí se oponen a este proceso de burocratización y vigilancia donde les piden *evidencia de la evidencia*.

Por otro lado, las y los docentes señalan que, en la búsqueda por obtener los estímulos económicos, el profesorado comienza a ausentarse y a defender aquello que no figura en su contrato de trabajo, sino que se inclina por defender y hacer aquello que le permite seguir gozando de dichos estímulos, como son las becas al desempeño y el SNI. Esta defensa de aquello que no es su trabajo, sino algo externo, termina debilitando el sentido de colectividad laboral. Esto podría relacionarse con ciertas características que el profesorado le atribuye al tipo de docente SNI. Como se mencionó cuando se abordó el tópico de las y los docentes como actores educativos, una de las características del docente SNI es una postura de querer que otras personas le sirvan o trabajen para él o ella. Dicha característica podría estar conectada a esta búsqueda de conservar los estímulos económicos que dicho nombramiento otorga, lo que a su vez hace eco con lo mencionado anteriormente de que parte del profesorado toma las exigencias del sistema neoliberal para darle sentido a su práctica docente y que se refuerza aquí cuando mencionan que hay personas que desarrollan sus actividades docentes en torno a dichos estímulos.

Sumado a lo anterior, la tendencia a ausentarse por parte del profesorado refleja una postura donde la docencia pasa a segundo o último término en pos de mantener la productividad que

permite, a las y los docentes, conservar los estímulos económicos externos. Esto implica cierto descuido a sus estudiantes y consideran que esto puede llevar a que los problemas que enfrentan las y los discentes sigan existiendo e incluso que lleguen a acrecentarse. Asimismo, señalan que el hecho de que el profesorado persiga los estímulos económicos ha llevado a que se instrumentalice a las y los estudiantes, viéndoles como posibles fuentes para obtener puntos que les permitan obtener dichos estímulos.

Un aspecto interesante que se puede señalar en dichos fragmentos es que, las y los docentes, mencionan que tales conductas alineadas a responder a las exigencias del capitalismo académico no es algo que vaya a cambiar y que no creen que vaya a hacerlo. Esta postura refleja una idea fatalista, la cual va en consonancia con lo que se discutió sobre la Teoría Posmoderna en la fase cuantitativa del presente estudio. Como se mencionó previamente, la postura posmoderna y neoliberal aplicada a la educación, e incluso en otras áreas de las Ciencias Sociales, tienen cierto carácter fatalista que inhibe las posibilidades de transformación, ya que consideran que las problemáticas sociales no son algo que pueda ser modificado (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2001, 2008, 2011). Lo anterior, hace cierto contraste con la concepción que el profesorado sostiene sobre la educación, que fue mencionada en la categoría de elementos, a la cual consideran como un acto social y que debe ser crítica. Esta disonancia podría ser cubierta si se toma en consideración la perspectiva de la pedagogía post-crítica, la cual considera que es importante cierto tipo de crítica, pero a la vez consideran que esta última debe ser distinta al enfoque de la pedagogía emancipatoria freiriana (Hodgson et al., 2020b).

En la línea de lo anterior, aparece una visión del rol que cumple la universidad dentro de este sistema capitalista neoliberal. En dicho rol, las y los docentes, mencionan que

> *se colabora para el reforzamiento de estas tendencias [neoliberales], se trabaja para que esas tendencias se implanten y se desarrollen, pues no sé, en este momento estoy en una postura bastante pesimista al respecto […] esta queja es compartida en diferentes partes del mundo, aquello en lo que se están convirtiendo las universidades, lo que puede llevar a que se pierda ese sentido que han tenido durante tantas décadas, ese sentido social* (Docente 8)

Como se puede observar en el fragmento anterior, el profesorado considera que las universidades, no solo UMSNH, sirven como un mecanismo de reproducción de las tendencias

neoliberales, lo que lleva que pierdan su sentido social. También se explicita esta postura pesimista que, como ya se mencionaba, va de la mano con la Teoría Posmoderna en educación. Este pesimismo ante el rol que fungen las universidades, sumado a la idea de que no se pueden cambiar las prácticas docentes orientadas por el capitalismo académico, no solo ilustran el fatalismo que algunos autores visualizan en la perspectiva posmoderna (e. g. Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2001, 2008, 2011), sino que también ponen de relieve lo que Giroux (1988/2012) denomina la falta de un lenguaje de la posibilidad, que no es más que la falta de una utopía por la cual luchar, tal y como lo sugiere Freire (2016b).

Un último aspecto que se puede señalar sobre el neoliberalismo y las prácticas docentes que promueve, son los efectos que tiene sobre la integridad del profesorado. Sobre este aspecto, las y los docentes mencionan

> *he visto que las personas se han deteriorado en su calidad de vida y eso no está bien porque lo que te digo ¿cuál es el costo? Sí somos una facultad bien chipotle y hemos hecho un montón de posgrados, pero ¿a qué costo? ¿cuál es el costo que tenemos sobre nuestras vidas personales, sobre nuestra salud mental, sobre nuestra salud física? Fíjate, cuando empecé a hacer ejercicio […] empecé a hacer ejercicio porque me cansaba mucho y entonces fui y le dije al entrenador "oye, necesito que me entrenes porque ya me canso mucho" y me dijo "sí" y empecé a hacer ejercicio y claro me empecé a sentir muy bien, pero después de un tiempo pensé "que estupidez" o sea mi demanda hacia el entrenador para que me entrenara era porque ya no aguantaba las jornadas de trabajo y tenía que aguantar, ¿te das cuenta? Es una tontería, o sea ¿cómo te entrenas para aguantar más? Para algo que te están "¡Zas! Trabaja, trabaja" -"ya no aguanto, deja entreno" ¿no? Después me pareció una estupidez […] Entonces, en ese sentido, sí creo que algunos de mis compañeros y compañeras se han de sentir así y ¿qué hacemos? Pues vamos y nos vitaminamos o vamos al médico para que nos den algo para que estemos bien, he escuchado que muchas de mis compañeras y compañeros, bueno no muchas, pero algunas se están medicando porque no pueden dormir, una pastilla, tienen episodios de ansiedad, una pastilla, tienen colitis, una pastilla, ¿te das cuenta? Entonces, creo que el estrés y todo lo que provoca la institución nos va a dar en toda la torre, así...* (Docente 4)

Este fragmento muestra como el ritmo de trabajo que, desde la perspectiva del profesorado, les exige la institución para mantener ciertos estándares del capitalismo académico (como es el tener una oferta amplia de posgrados en este caso) causa que la salud mental y física de las y los docentes se deteriore. Se hace mención a que algunas y algunos docentes tienen que recurrir a medicarse debido a padecer ansiedad, estrés, insomnio y colitis debido a la carga de trabajo. También se expresa que se vitaminan para poder aguantar dicho ritmo de trabajo. Es particularmente interesante, la anécdota que expone esta persona sobre el por qué comenzó a ejercitarse ya que, en esta historia y la misma persona lo reconoce, se ve reflejado como inició esta actividad con el objetivo de lograr soportar la explotación a la que es sometida por parte de la institución. Esto con el fin último de que la facultad pueda cumplir los criterios de evaluación externa (que se aludieron anteriormente) que se derivan de la lógica neoliberal. Esta explotación y precarización del trabajo docente, que se refleja en el discurso del profesorado nicolaíta, es una de las marcas patentes del capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a).

El factor político que incide en el caso de la UMSNH también se manifiesta a través de dos situaciones que guardan una estrecha relación. Dichas situaciones son el Movimiento de Aspirantes y Rechazados (MAR) y las Casas de Estudiantes. Sobre la manera en que se genera y el funcionamiento del MAR, el profesorado comenta

> *Una vez que se publica la lista de aceptados, los que no fueron aceptados se reúnen con los que no hicieron ningún trámite y eso creaba algo que se llamaba el Movimiento de Aspirantes y Rechazados, o sea rechazados porque no quedaron, aspirantes porque no hicieron nada, y ese es un movimiento que llegaba a cerrar la universidad, durante el primer mes, por ejemplo. No sé qué tan largo fue alguna toma, pero no dudaría que haya habido tomas de dos meses, o sea, los primeros dos meses de clases cerrada la universidad porque el movimiento estaba reclamando lugares para los estudiantes […] Tenemos estudiantes que, por ejemplo, no fueron aceptados en la universidad de su estado, sea Oaxaca, Guerrero, hasta de Chiapas, Guanajuato y entonces los movimientos se los jalaban... se los traían para acá. Incluso eso, hasta en las noticias salimos de repente porque el Movimiento de Aspirantes y Rechazados iban a hacer giras por los estados aledaños para traerse gente, así, para hacer crecer su movimiento. Entonces, de repente teníamos estudiantes que no sabían nada sobre la carrera en la que habían [entrado]...*

> *decían "pues fueron a mi pueblo, a ver ¿ya tienen la prepa y quieren estudiar la universidad? Vénganse, y nosotros les damos de comer y les damos hospedaje, solo tienen que engrosar las filas del movimiento"* (Docente 5)

Este fragmento narra que el MAR era un movimiento que se originaba tras la publicación de los resultados de la convocatoria de ingreso. En ese momento las personas que no habían quedado en la universidad, los rechazados, buscaban aliarse con personas que no habían realizado ningún paso del proceso de ingreso, los aspirantes, para crear un movimiento que exigía lugares para poder integrarse como estudiantes. Este movimiento podía tomar la universidad hasta un mes, incluso pudo darse el caso de que fueran hasta dos meses. El MAR llegaba a ir a estados aledaños para reclutar personas que no habían quedado en las universidades de sus estados o que solo tuvieran la preparatoria terminada, prometiéndoles el ingreso a la universidad, y asegurándoles que el movimiento se encargaría del hospedaje y alimentación, con tal de que se sumaran y engrosaran las filas del MAR.

Otro aspecto que vale la pena destacar, es que el profesorado menciona que el MAR genera que haya estudiantes que no saben nada sobre su carrera y que entraron solo porque engrosaron las filas del movimiento. Relacionado a esto, las y los docentes también comentan que debido al MAR

> *va entrar gente que no tiene esta actitud, que simplemente dice "yo entro porque entro"* (Docente 5)

Esto muestra que el profesorado ve al MAR como un problema en cierta medida, ya que consideran que permite el acceso a estudiantes que no tienen la actitud necesaria y se expresan del deseo de entrar de las personas que conforman el MAR casi como si fuera un capricho. Vale la pena recordar que las actitudes que las y los docentes consideran necesarias o ideales para el estudiantado universitario es que sea propositivo, tenga iniciativa, sea trabajador, se involucre, tenga deseos de superación, interés por formarse y quiera saber y aprender. En ese sentido, se podría decir que, de entrada, el profesorado considera que las personas que conforman el MAR no tienen estas actitudes. Sumado a que se expresan del deseo por entrar a la universidad de estas últimas como si fuese un capricho, podría conllevar una idea implícita de que no merecen entrar a la universidad.

Algo que más que mencionan sobre el MAR es que este

> *afecta a los [estudiantes] que ya están adentro, además, hacía que de repente acabáramos tomando clases en lugares externos a la universidad* (Docente 5)

Lo anterior se relaciona directamente a cuando mencionan que el MAR tomaba la universidad para exigir más lugares. Como se puede observar en el fragmento anterior, el profesorado considera que dichas tomas afectan a las personas que si fueron aceptadas en la universidad (estudiantes), debido a que esta situación llevaba a que se tuvieran que recurrir a otros espacios para continuar con las actividades educativas.

Un aspecto que se puede resaltar del fragmento anterior es la aparición de un tercer actor en relación al MAR y las tomas de la universidad. En un primer momento, cuando se abordó la manera en que se crea el MAR, el profesorado mencionó a dos figuras *los que no quedaron* y *los que no hicieron nada*, aludiendo a rechazados y aspirantes respectivamente. Ahora aparece una tercera figura a la que se refieren como *los que ya están adentro*, la cual puede entenderse que se refiere a las y los estudiantes. Lo interesante de cómo se construyen estas tres figuras y el efecto que tiene el MAR que recién se comentó, pareciera que, de forma implícita, el profesorado considerara que la exigencia de los rechazados y aspirantes por poder entrar a la universidad fuera en detrimento de las y los estudiantes.

Por su parte, en lo que respecta a las Casas de Estudiantes, las y los docentes comentan que

> *las casas del estudiante tienen como objetivo brindar el apoyo económico, financiero para que un estudiante pueda cursar sus estudios universitarios teniendo cobijo, teniendo comida y teniendo como los distintos mecanismos que un estudiante necesita para cumplir sus labores académicas. Por ejemplo, salas de cómputo, facilidades para trasladarse, porque luego iban por ello y los traían, ya no. Entonces, como que ese es el objetivo, facilitar que aquella que por cuestiones financieras no puede, venga a estudiar a la Universidad Michoacana ¿no?* (Docente 7)

> *Yo creo que las casas de estudiante son muy buenas siempre y cuando de veras cumplan con los objetivos que persiguen ¿no? De poder darle oportunidad a personas que no la tienen y la Casa de Estudiante es una muy buena oportunidad para que puedan seguir desarrollándose como seres humanos y como ciudadanos ¿no?* (Docente 4)

> *Tienen muchos años, y como proyecto, de estos proyectos que tienen un origen muy noble, y que luego terminan siendo corrompidos ¿no? Entonces, se empezaron a meter ahí partidos políticos* (Docente 1)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, el objetivo de las Casas de Estudiantes es dar la oportunidad a las personas que por cuestiones financieras no podrían acceder a la educación superior, puedan estudiar en la UMSNH, brindándoles hospedaje, alimentación y algunos servicios que pueden requerir para realizar sus actividades escolares. La existencia de las Casas de Estudiantes permite que las personas puedan seguir formándose y desarrollándose como seres humanos y como ciudadanos. Las y los docentes consideran que las Casas de Estudiantes como proyecto tienen un origen noble, sin embargo, fueron corrompidas por la intromisión de partidos políticos.

Esto último, deja a la vista la dimensión política que atraviesa a las Casas de Estudiantes y que comparte con el MAR. Si bien hasta ahora no se ha mencionado de manera explícita la cuestión política en lo referente a dicho movimiento, esto se irá mostrando a lo largo de la discusión que abarca tanto a las Casas de Estudiantes como al MAR.

Esta relación entre la situación de las Casas de Estudiantes y el MAR, en lo que refiere al uso político que se les da, se puede vislumbrar de la siguiente manera

> *Que las casas de estudiante pervirtieron mucho su función porque pues algún funcionario de la Universidad Michoacana se alió con los líderes o con muchachitos, muchachos... Los empezaron a mover, entonces lo que hacían era ir a lugares a reclutar gente, "¿tú quieres? No importa que quieras, nosotros te metemos", creo que cuando el otro ni se cuestiona ni... "Esta carrera" -"No se puede, pero en esta otra", como que no tendría que ser así […] es de "tú ven" para tener yo poder y entonces juntar muchos. Porque sí hubo un tiempo en que las casas de estudiante tomaban y tomaban y tomaban y tomaban la universidad y creo que detrás de eso solo había intereses políticos, ni siquiera eran intereses de los muchachos* (Docente 7)

Como se puede observar, al hablar de las Casas de Estudiantes, el profesorado hace alusión a que iban a otros lugares a *reclutar personas* con la promesa de que iban a poder acceder a la universidad, que estas personas entraban a cualquier carrera sin saber nada de ella y que tomaban

la universidad. Como puede notarse tales acciones también fueron descritas cuando se mencionaba la manera de operar del MAR. En ese sentido se podría decir que tanto las Casas de Estudiantes como el MAR responden a los mismos movimientos e intereses políticos. Sobre estos últimos, mencionan que no son intereses de las y los jóvenes, sino que son el resultado de una alianza de un funcionario de la universidad y los líderes de las Casas de Estudiantes.

Teniendo en mente a los líderes de las Casas de Estudiantes, se pone como ejemplo un caso, al que describen de la siguiente manera

> *los líderes eran gente ya grande. A mí me tocó una vez un líder que […] era un señor ya como de 50 años, había viajado por todo Europa, era líder de casa de estudiante desde hace más de 20 años, entonces dices "Mmm, nunca has trabajado, tu trabajo es ser líder y has viajado por todo Europa" […] era como muy educado, como que su proceder como mucho las manías de hombre culto, pero pues como solo el disfraz* (Docente 7)

Como se puede notar en el fragmento anterior, se habla de las y los líderes de Casas de Estudiantes como personas *ya grandes*. Esto se ve clarificado cuando ponen un ejemplo concreto, donde el líder que mencionan era un hombre de 50 años de edad y que tenía ocupando el cargo de líder desde hace 20 años. Mencionan que era una persona educada y que tenía ciertas *manías de hombre culto*, pero que esto no era más que un disfraz. También destacan que era una persona que había viajado por *todo* Europa, algo que levanta ciertas sospechas en el profesorado, debido a que mencionan que esa persona nunca había trabajado, por lo cual consideran que el fungir como líder es el trabajo de esta persona.

Lo anterior pone en relieve una de las motivaciones de la alianza de las y los líderes de Casas de Estudiantes con el funcionario de la universidad antes aludido. Esta motivación es de carácter económico, lo que se puede ver reflejado en la siguiente narración de algo que observaron durante una de las tomas de la universidad que realizaban las Casas de Estudiantes y el MAR

> *me tocó ver que llegó una camioneta último modelo, que te estoy hablando de una camioneta de 400 000 pesos, con una hoya de comida para la gente que estaba tomando. Entonces yo dije de entrada "¿quién viene?" y entonces "quien viene es uno de los líderes del movimiento, que es mantenido por un funcionario de la Universidad Michoacana". Porque pues ellos pedían recurso y en el recurso está, o sea como que "esta casa funciona*

> *con..." ponle 100 000 pesos al mes, "no, pues yo ocupo medio millón" y no se transparentaban los recursos. Entonces como que por ahí estaba la cuestión, donde no había transparencia en el manejo de los recursos y eran mucho más de los que se necesitaba* (Docente 7)

La historia anterior muestra como una de las razones por las que se usaba a las Casas de Estudiantes como dispositivo político, era la cuestión económica. Según narran las y los docentes, se solicitaba más recursos de los necesarios para el funcionamiento de las casas y dado que no había transparencia en el manejo de tales recursos, estos eran usados con otros fines. Una muestra de lo anterior, y que a la vez ilustra el porqué de la complicidad de las y los líderes de Casas de Estudiantes, es que las personas que lideraban estos movimientos eran mantenidas por funcionarios de la UMSNH, llegando a tal punto en que podían tener autos último modelo.

Además de los motivos económicos, previamente se mencionaron que también eran usadas con fines políticos, e incluso se aludió a que las Casas de Estudiantes habían sido corrompidas por partidos políticos. En ese sentido el profesorado menciona que

> *en las casas de estudiante los tomaban como carne de cañón para movimientos políticos. De repente me llegaban los estudiantes y decían "¡ay! es que hoy no voy a poder ir, porque tengo que ir a la marcha porque si no me corren de la casa". Entonces que "va a haber un movimiento de no sé qué", si una casa la llevaba el PAN, -"ah pos' córranle al movimiento", si otra casa la llevaba al PRI -"pues córranle para acá", y los traían así en manifestaciones. Ahorita, eso ya no está* (Docente 1)

> *No sé ahora, pero por lo… pues antes cuando había estas manifestaciones de los estudiantes y las estudiantes pues sí estaban muy asociados porque son votos, es gente que luego va a servir para dar votos a los partidos políticos y hacer presión en ciertas situaciones políticas, de la política de los partidos políticos pues* (Docente 4)

En los fragmentos anteriores queda patente que, según han podido observar las y los docentes, el estudiantado es usado como *carne de cañón político*. Esto implica que se les moviliza en pos de los intereses de partidos políticos, concretamente el Partido Acción Nacional (PAN) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI). De esta forma a las y los estudiantes se les utiliza para ejercer presión en cuestiones políticas que benefician a uno u otro partido, además de que se les ve como

potenciales votos electorales. Visto lo anterior, cabría la pregunta ¿de qué forma logran los partidos políticos movilizar al estudiantado? Sobre ello, las y los docentes comentan que

> *Y los muchachos y muchachas decían "sí, sí nos llevan, sí tienes que ir" porque haces como una especie de pacto por debajo, en donde si te aceptan en esa casa tienes que cumplir como ciertas reglas y sí* (Docente 4)

> *luego comentaban aquí que se salían... que los invitaban a fiestas y que mucho alcohol y firmarle acá, como que sí obedecían a otras situaciones* (Docente 7)

> *En las casas de estudiantes los ponen a hacer cosas, porque allí no todo es de gratis, tienen que participar en las marchas, tienen que participar en un montón de cosas* (Docente 5)

Estos fragmentos muestran que la manera en que se lograba movilizar al estudiantado para apoyar los intereses ajenos que decidieran los partidos políticos o, en su defecto, las personas líderes de las Casas de Estudiantes varia. Se alude a que cuando entran a las Casas de Estudiantes tienen que acceder a una especie de acuerdo donde se comprometen a cumplir ciertas reglas, lo que se relaciona a la idea de que en las Casas de Estudiantes nada es gratis y por ello ponen a las y los discentes a hacer varias cosas. Por otro lado, también se menciona que otra práctica era invitar al estudiantado a fiestas donde podían consumir alcohol y allí les pedían *firmar cosas*.

El tener que participar en las movilizaciones promovidas por los partidos políticos han tenido ciertas implicaciones para el estudiantado, según han observado las y los docentes. Un ejemplo de ello se pudo observar cuando mencionaban que las y los estudiantes son *carne de cañón político*, allí se aludía a que el estudiantado que vive en Casas de Estudiantes tenía que faltar a clases para poder ir a las manifestaciones que les pedían los partidos políticos. Sin embargo, esto no es lo único a lo que se enfrentan las y los discentes al participar en este tipo de movilizaciones, también se narran sucesos como el siguiente

> *mis estudiantes que me dicen "es que ahora tengo que ir a una marcha", "es que ahora tengo ir a otra". Un estudiante un día llegó a las siete de la mañana sin suéter, en invierno, con un frío terrible y si le dije "¿por qué no traes suéter?" -"es que fui a una marcha, y luego ahí en la marcha las malas ondas de mis compañeros de la casa me mojaron", le mojaron el suéter, entonces dice "y ese es nada más el suéter que me traje de mi pueblo, y es un suéter de estambre, entonces no se alcanzó a secar"* (Docente 1)

En este fragmento se reitera que las y los estudiantes que viven en Casas de Estudiantes tienen que faltar por tener que asistir a las marchas que les imponen. Pero esto no es lo único, la anécdota de como un estudiante asistió a clases sin suéter debido a que este último se lo mojaron en una marcha y que no se secó, muestra que las y los estudiantes están en cierta situación de vulnerabilidad por el mero hecho de verse con la obligación de asistir a las movilizaciones que les pidan. Ya que si algo tan simple como que les mojen en invierno y tengan que asistir sin suéter pone en la línea su salud, en caso de que cualquier movilización escalara la integridad del estudiantado se vería comprometida sin que ellas y ellos puedan decidir si participar o no en ellas.

Además, los manejos cuestionables de las Casas de Estudiantes también ponen en riesgo la integridad del estudiantado de otras formas. Algunos ejemplos que menciona el profesorado son

> *He tenido estudiantes que me han dicho "pues es que en esa litera dormimos 4, me robaron las cosas, no tengo nada", me enseñaba como... ¿cómo se llama? Como que le daban golpes con algo, como si fuera un ¡Zas! Un látigo, así como rajaduras, que eran como las cosas que se hacían a los novatos. Hace algunos, muchos años, como 10 años, un chico arriba... algo le reventó, incendiado y se cayó de una casa de estudiante. Sí han ocurrido cosas como muy fuertes, una chica de la Rosa Luxemburgo también sufrió feminicidio a manos de su novio* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra diferentes cosas a las que pueden atentar contra la integridad de las y los estudiantes que habitan las Casas de Estudiantes, desde condiciones de hacinamiento, robos y violencia entre pares. Incluso han ocurrido accidentes en los cuales estudiantes han resultado heridos, como el mencionado del joven que cayó desde la azotea de una de estas casas. Y también se ha presentado el caso de que una estudiante que residía en estas casas fue víctima de feminicidio. Todos estos ejemplos muestran que las condiciones en las que viven las y los estudiantes en estas casas no aseguran su integridad ni su seguridad.

Sumado a lo anterior, se puede mencionar que la integridad del estudiantado no era la única que se veía amenazada por la situación de las Casas de Estudiantes, tal y como se muestra a continuación

> *me acuerdo que en una clase yo puse de relieve lo que le había pasado a otro compañero y yo luego, luego noté la molestia, pero ingenuamente pues era mi primera inserción, no*

alcancé a notar porque como el... Ahí a lo mejor, ni me acuerdo si yo sabía que él era líder, entonces que le habían robado, que lo maltrataban y demás […] Y saliendo a mi coche, en el adoquín era el único carro que estaba y me salió entre las sombras y me dijo "si no quiere que le pase algo maestra, yo le aconsejo que se callé la boca y no vuelva a opinar de cómo funcionan las casas de estudiante", pero así y me empecé a reír, yo creo que por la tensión porque estaba sola la calle y era un hombre ya grande, en ese momento sí sentí la amenaza y sí le dije "¿me estás amenazando?" y "sí maestra, yo he desaparecido gente y usted no tiene que estar abriendo la boca de cosas que no competen a su materia", dije "pues yo voy a abrir la boca de lo que yo quiera y si hay gente que esté en peligro, yo lo voy a exponer, mejor ustedes organicen como trabajan ahí para que esas cosas no tengan que pasar", yo no sé de dónde saqué lo huevos para decirle lo que le dije, pero eso fue lo que le comenté, yo creo que él no esperaba esa respuesta y entonces se despidió como si no me hubiera dicho nada (Docente 7)

La historia antes narrada muestra como las y los docentes han sido amenazados de manera abierta por líderes de las Casas de Estudiantes cuando expusieron algunas situaciones que ponían en riesgo la integridad de estudiantes que residían en las mismas. En la misma narración se puede observar que incluso el líder en cuestión señala ya haber desaparecido a personas por situaciones similares. Esto indicaría que la situación de corrupción y manejo por parte de partidos políticos de las Casas de Estudiantes son una fuente de violencia política hacia la comunidad universitaria.

Si bien anteriormente se ha mencionado que las Casas de Estudiantes y el MAR son manejados por los intereses de partidos políticos como el PRI y el PAN, las y los docentes también mencionan a otros personajes que son parte de tal corrupción de dichos movimientos. Particularmente se menciona a personas como

Por ejemplo, de repente escuchaba explicaciones que decía "bueno, es muy claro que el Movimiento de Estudiantes está respaldado por fulano, porque él es del grupo de los Figueroa, que fue gobernador y después ahora está en la secretaría tal, y los están utilizando" […] Estos grupos como los Cárdenas o los Figueroa que han, este... se mueven de un puesto a otro en los diferentes contextos de la política y que pueden estar detrás de los movimientos y utilizar a los estudiantes (Docente 5)

El fragmento anterior muestra que, además de los partidos PRI y PAN, detrás de los intereses políticos que se mueven al interior de las Casas de Estudiantes y el MAR están personajes relacionados con los Cárdenas y los Figueroa. Quienes son personas que se han movido por distintos ámbitos y puestos de la esfera política, y que usan al estudiantado nicolaíta para sus propios fines. Sobre la manera en que estos partidos y personajes se han infiltrado en la universidad para ponerse detrás de estos movimientos, el profesorado comenta

> *¿Cómo se metieron los partidos? Tampoco lo sé, no lo sé, y solo se por mis estudiantes que me dicen* (Docente 1)

> *escucho todavía de repente explicaciones de profesores sobre cuestiones políticas que no alcanzo a entender, pareciera que la gente de aquí ya tiene en el ADN algo que les hace detectar cosas, interpretar que yo no logro […] eso me escapa porque, además, es gente que ni conozco, pero a la gente de aquí parece ser algo como muy familiar ¿no? […] sé que existen, sé que hay muchas teorías, pero de plano me escapa y nunca he tratado, así como de averiguar más tampoco* (Docente 5)

Estos discursos muestran que el profesorado admite no saber la manera en que los partidos y personajes políticos mencionados se pusieron detrás del manejo de las Casas de Estudiantes y el MAR. Señalan que es algo que conocen porque sus estudiantes les cuentan sobre la situación. Asimismo, señalan que este es un fenómeno que es más fácil de comprender para las personas que son locales, que es algo que parecen ser parte de su ADN, mientras a las personas que son foráneas es un tema que se les escapa. Un aspecto que vale la pena resaltar es que también se menciona que no han tratado de averiguar más sobre el tema. Esto es particularmente problemático, esto debido a que el mismo profesorado cuenta experiencias de sus estudiantes y propias que ponen en riesgo la integridad de la comunidad universitaria por la mera intervención de los partidos y personajes políticos y aun así no les interesa saber el origen de tal problema.

Algo que se debe notar sobre la situación de las Casas de Estudiantes y el MAR es que en general se expresan de sobre este tema en tiempo pasado y copretérito. En ese sentido se debe señalar que el profesorado considera que

> *Fíjate que ya tengo bien poquitos estudiantes de casas de estudiantes, sí han perdido mucha fuerza […] pero creo que ahorita como que perdieron fuerza, pero funcionan mejor, por*

> *esto de que ya no hay que tienes que ir a marchar a cada rato, ya no hay que yo mando y tú haces, ya no hay que no vas a la escuela porque te toca hacer. Creo que la universidad ha puesto a la gente que tiene que poner para que les cocine, para que les... no sé si les lavan… y los estudiantes estudien y hay menos población. Lo cual es bueno para los que están ahí, pero no sé qué tan bueno sea para los que ya no puedan acceder, porque antes estaban sobrepobladas* (Docente 7)

Como se puede observar, las y los docentes consideran que las Casas de Estudiantes han perdido mucha fuerza y esto lo asocian con dos ideas. Por un lado, mencionan que la universidad ha puesto a la gente correcta para que las casas funcionen como deberían y que las y los discentes puedan dedicarse a estudiar. Por otro, señalan que la población en las casas ha disminuido, lo que consideran que es bueno en cierta medida ya que soluciona el problema de hacinamiento, pero también son conscientes de que esto tiene implicaciones, debido a que hay personas que no pueden acceder a la oportunidad que brindan las Casas de Estudiantes. Es decir, el que se disminuya la población de las casas puede llevar a que se atente con el objetivo de las mismas, que anteriormente señalaba que era dar la oportunidad a las personas de seguirse formando y desarrollando como humanos y profesionales a pesar de sus condiciones económicas.

Esto contrasta con la visión que el profesorado tiene sobre el funcionamiento ideal de las Casas de Estudiantes, el cual describen de la siguiente manera

> *Yo creo que las casas tendrían que tener como un... por ejemplo, 50 estudiantes por generación para cada facultad, pero que fueran chicos que sí se interesaran [en estudiar]* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra que para el profesorado idealmente las Casas de Estudiantes tendrían que trabajar con poblaciones reducidas, dando un pequeño número a cada facultad de estudiantes que podrían residir en las casas. Además, consideran que de esta forma serían estudiantes que sí tendrían el interés por estudiar. Esto hace cierto eco a lo mencionado anteriormente, donde se hablaba de las personas del MAR como si quisiesen entrar a la universidad por capricho. Lo anterior podría ser un estigma sobre el estudiantado de las Casas de Estudiantes y el MAR relacionado a su condición política. Ya que, como se ha mencionado con anterioridad, tanto las casas como el MAR han sido manejadas para fines políticos de partidos y personajes particulares y para ello buscaban tener la mayor cantidad de gente posible. En ese sentido, se podría

decir que se construyó una representación de que el estudiantado relacionado a las Casas de Estudiantes y el MAR solo entraron porque les reclutaron para engrosar filas de los movimientos, pero que no saben nada de su carrera. De esta forma se tendría la idea de que, si hay muchas y muchos estudiantes en las casas, no se puede asegurar que *sí les interesa* estudiar.

Por otro lado, se puede señalar que el profesorado tiene una concepción de la manera en que la población en general percibe a las Casas de Estudiantes, sobre esto comentan

> *La población no las quiere, si tú vas y haces una encuesta en el centro, el 80% te va a decir que los quiten, que son problemáticos, que solo albergan estudiantes que son fósiles* (Docente 7)

Este discurso muestra que, desde la óptica de las y los docentes, la población en general no quiere las Casas de Estudiantes y que en su mayoría estarían de acuerdo con quitarlas. Se tiene la idea de que solo albergan *fósiles*, es decir, población que tiene mucho tiempo en la universidad siendo estudiante. Es curioso que esta idea de *fósil* coincida con la descripción del caso que se puso de ejemplo de líder de una Casa de Estudiantes.

Un último aspecto que se puede mencionar sobre el factor político es la postura que, las y los docentes, toman ante el panorama político. En ese sentido señalan que

> *Cuando menciono los aspectos políticos me refiero no necesariamente a los que están asociados a los partidos políticos, sino a la posición política que tú asumes al estar en una institución ¿no? Cuál es tú posición política, de defender los intereses de los estudiantes o defender los intereses de la rectoría que además pareciera ser, y digo pareciera porque no tengo evidencia, que defiende los intereses del Estado y demás ¿no? A eso me refiero cuando digo que está politizada [la Universidad Michoacana]* (Docente 4)

Como se puede observar en este fragmento, para el profesorado, el estar en una institución supone adoptar una posición política. Aunque resaltan que esta no tiene que ver con los partidos políticos, sino más bien en defensa de los intereses de quién se está, es decir, si se defienden los intereses del estudiantado, de la rectoría o del Estado. Esta visión de señalar que la política no se reduce a la adscripción a un partido político pareciera coincidir con la postura de Freire (1993/2017) desde la pedagogía emancipatoria. Sin embargo, cuando mencionan que adscribirse a la postura política o intereses del Estado es politizar a la universidad, parece asemejarse más a la

postura de la pedagogía post-crítica, donde se considera que la esfera de la política de las instituciones educativas y la esfera política en general son dos entidades completamente independientes (Krönig, 2020).

La diferencia entre estas posturas es que para Freire (1993/2017) la educación y la política son dos elementos indisociables, es decir, la educación es un acto político por sí mismo, por su parte Krönig (2020) considera que la educación responde a su propia política y existe una esfera política independiente a la educación. Esta distinción que realiza el profesorado de la postura que pueden tomar al interior de la institución educativa, que podría considerarse la postura política de la universidad, y los intereses del Estado podría indicar esta separación de carácter post-crítico en el pensamiento del profesorado que conformó la muestra. Esta idea de politización también puede relacionarse con el reconocimiento, antes mencionado, del profesorado ante las tendencias neoliberales que han permeado la educación superior tanto en la UMSNH como en otras universidades, es decir, que al referirse que en la Universidad Michoacana se defienden los intereses del Estado se haga referencia a dichas tendencias neoliberales y, por tanto, al denominado capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a).

Algo que también se debe destacar del fragmento anterior es que, según señalan las y los docentes, el estar en una institución les lleva a tener que asumir una posición política. De esta forma se ilustra el papel que juega la institución, es decir, se pone en relieve el factor institucional.

Sobre su institución en particular, es decir la UMSNH, el profesorado la caracteriza de la siguiente manera

> *Nosotros somos la tercera universidad más grande del país, pública. Entonces, acogemos a gente de todos lados, eso siempre ha sido motivo de controversia porque dicen "Michoacán para los michoacanos"* (Docente 7)

Como se puede observar en este fragmento, las y los docentes mencionan que la UMSNH es la tercera más grande del país y que debido a esto recibe a personas de diversos lugares. Esta situación, según el profesorado, ha generado polémica, ya que hay quien sostiene que se le debería dar prioridad a las personas locales, es decir, a la población michoacana. Esto podría estar relacionado al posible estigma que se tiene sobre el estudiantado perteneciente a las Casas de Estudiantes y al MAR ya que, como se mencionó anteriormente, estos movimientos suelen reclutar a personas de

otros estados para tener mayor fuerza política, además que pareciera que el profesorado considera que las personas que pertenecen al MAR quieren entrar a la universidad como mero capricho. En conjunto esto podría llevar a la postura segregacionista que algunas personas expresan de *Michoacán para los michoacanos*.

La postura antes descrita contrasta con la filosofía institucional, sobre la cual es descrita por el profesorado de la siguiente forma

> *De acuerdo a la filosofía de la universidad pues es para el pobre, para que pudiera estudiar, para que se pudiera formar, para los que necesitaban* (Docente 7)

> *A ver, se dice Vasco de Quiroga creo a la Universidad Michoacana para sus indígenas ¿no?* (Docente 7)

De acuerdo con los fragmentos anteriores, la filosofía institucional señala que la UMSNH fue fundada y es para las poblaciones indígenas, las personas pobres y las necesitadas. En ese sentido, no se habla de que la universidad nicolaíta sea solo para las y los michoacanos, sino para toda aquella persona que la necesite. Por lo que se vuelve curiosa la contradicción entre la filosofía institucional y el profesorado que, según se mencionó anteriormente, *se pone la camiseta* de la universidad. Sumado a lo anterior, vale la pena recordar que dentro del consejo universitario existe el discurso de que la universidad no es para cualquiera y que quien no pueda pagar no estudie. Esto va directamente en contra de la filosofía institucional ya que, como menciona uno de los fragmentos anteriores, la UMSNH *es para el pobre*. Es sumamente curioso, por no decir problemático, que este tipo de discursos se expresen de forma abierta en una instancia como el consejo universitario, lo que podría reflejar que dicha postura está más generalizada de lo que podría parecer.

En una línea de pensamiento similar mencionan que el modelo educativo de la universidad señala que

> *según lo que dice el modelo educativo, que tenemos tres pilares sustanciales, uno es el de docencia, el de investigación y el de vinculación* (Docente 4)

Es decir, para la UMSNH, o por lo menos para el discurso institucional plasmado en el modelo educativo, es importante que se atiendan tres campos, los que son docencia, investigación y vinculación. Y las implicaciones de cada uno de estos pilares se puede vislumbrar de la siguiente manera

> *Sí, estos tres los podemos hacer. Sí vemos que nuestros estudiantes y nuestras estudiantes están, pues tienen buenas competencias, se pueden defender allá en la realidad pues está bien. Sí hacemos investigación, sí tenemos muy buenos investigadores, pero creo que pudiésemos mejores, mejores resultados si no tuviésemos tantas cargas que tenemos administrativas. Y la vinculación igual, la vinculación se podrían generar como otras formas, pero ahí sí bueno estamos también como, en mi opinión, estamos un poco detenidos por el presupuesto, por los presupuestos que reciben las instituciones y en este caso la Michoacana ¿no?* (Docente 4)

Como muestra el fragmento anterior, el primer pilar, es decir la docencia, se cumple debido a que se observa que las y los estudiantes adquieren las competencias necesarias para poder llevar a cabo su labor profesional y enfrentar la realidad con las mismas. El segundo pilar, la investigación, consideran que lo cumplen, pero es algo que aún se puede mejorar. Por último, consideran que la vinculación es algo que se encuentra limitado por las cuestiones económicas de las universidades, en este caso por la situación económica de la UMSNH.

Una idea contrastante emerge cuando el profesorado analiza si se cumplen o no los pilares, esto debido a que se señala que se cumple el primer pilar, el de la docencia. Sin embargo, anteriormente señalaban que el profesorado se encuentra sumergido en la *carrera de las ratas*, por lo cual orientaban más su práctica docente a poder obtener ciertos beneficios económicos, como el SNI o las becas al desempeño, y dejaban en segundo o último término la docencia. Lo anterior llevaba a que hubiera cierto impacto sobre el estudiantado, lo cual contrasta con lo que se menciona al decir que se cumple el primer pilar del modelo educativo de la UMSNH.

Algunas de las maneras en que se manifiesta la preocupación institucional por cumplir el primer pilar de su modelo educativo, pueden ser las siguientes

> *siempre tienes la parte de docencia, que es la que a mí más me gusta; aunque si hago chamba administrativa, aunque siempre hay trabajo administrativo que hacer […] siempre tienes la oportunidad de dar clases en licenciatura, de hecho, no solo la oportunidad, es una obligación* (Docente 3)

> *me siento muy libre, siento que estoy en una universidad que respeta mucho la libertad de cátedra* (Docente 7)

> *aquí lo que ha importado más es como esta parte académica, más ¿no? Creo que de las, por lo que sé, que ha sido una buena decisión en esta institución cuando se empezó a formar, es que quien dirigía al principio la facultad tuvo la idea de que no quería que se conformara el cuerpo docente... No, más bien, quería que se conformara el cuerpo docente con personas que no estuvieran asociadas a la Michoacana ¿ves? Y eso creo que fue una gran decisión porque entonces tú puedes vernos aquí, este cuerpo docente que hay en esta facultad somos de Querétaro, de Guadalajara, del DF, de Durango, así, puedes encontrar gente de diversas instituciones y eso hizo que viniésemos con visiones diferentes de lo que es una institución educativa* (Docente 4)

En pos de cumplir con el primer pilar se puede observar que el profesorado comenta que, en la UMSNH, el profesorado siempre tiene la obligación de impartir clases a nivel licenciatura, sin importar que tenga otras ocupaciones de carácter administrativo. También señalan que es una universidad que les brinda y respeta la libertad de catedra a las y los docentes. Por último, mencionan que un gran acierto al fundar la facultad fue conformar un cuerpo docente que no estuviera asociado a la Universidad Michoacana, es decir, que buscaran a personas de distintas instituciones. Consideran que esto fue un acierto ya que esto le brinda diferentes visiones a la institución de su deber ser. Algo que se puede contrastar sobre esta diversidad en la planta docente es que, anteriormente, el profesorado mencionó que el hecho de que hubiera docentes que provenían de distintas universidades generaba una batalla de poder intelectual para ver *de qué cuero salen más correas*, sumado a que algo común que ocurre entre las y los docentes nicolaítas es la descalificación de ciertos campos del conocimiento. Entonces, se puede ver que el profesorado muestra una postura ambivalente antes la diversidad en el cuerpo docente ya que, por un lado, se le ve como una ventaja que otorga una pluralidad de visiones, mientras por otro la ven como una fuente de conflictos entre el profesorado.

La idea de que el segundo pilar es algo a mejorar podría relacionarse con lo que las y los docentes mencionaron con anterioridad, donde señalan que mucho del trabajo de investigación que realiza el profesorado SNI no baja, es decir, no tiene un impacto en la realidad o alguna relevancia social. Asimismo, hacen referencia a que este podrían realizar mejor investigación si no fuese por la carga administrativa que se les asigna a las y los docentes. Esto hace eco con el proceso de burocratización antes mencionado, en el cual al profesorado se le pide *evidencias de las evidencias*,

en una postura de vigilancia institucional, la cual limita lo que las y los docentes pueden hacer y por ello terminan siendo burócratas de la educación.

El profesorado comenta algunas medidas institucionales que podrían ir orientadas o relacionarse con el cumplimiento de este segundo pilar. En particular señalan que

> *el que la escuela tenga una misión y como visión tenemos que los profesores, más del 50% tenga doctorado, más 50% sean investigadores reconocidos, quizá por lo menos en la facultad y en la universidad, ese tipo de cosas que vienen en la misión y en la visión de una facultad y en un plan de estudios* (Docente 2)

> *Yo creo que una ventaja que tenemos aquí es que la universidad sí favorece el crecimiento académico, entonces si uno tiene la suerte de entrar aquí, es muy probable que pueda hacer un doctorado, apoyado por la universidad* (Docente 3)

Los fragmentos anteriores muestran que parte de la misión y visión del modelo educativo de la UMSNH contempla que el 50% de la planta docente tenga doctorado y que 50% de esa misma sean personas reconocidas en el campo de la investigación. Para ello fomenta y apoya al profesorado para que pueda estudiar un doctorado, esto es percibido como una ventaja por las y los docentes.

En cuanto al tercer pilar, consideran que el poder realizar vinculación está limitado por la misma situación económica de la universidad. Sobre esta situación comentan

> *La economía, creo que la economía es una cosa que afecta mucho a la institución, por ejemplo, los recursos que pueda recibir la institución* (Docente 4)

> *otra cosa también y que también genera inestabilidad y crea molestia y eso, son los problemas financieros. Cuando como profesor te empiezan a no pagar es muy difícil que tu llegues y des bien tu clase, cuando la quincena no llega, entonces los compañeros dicen "pues hacemos paro hasta que nos paguen". Y entonces allí se vuelve la situación muy tensa, muy tensa entre los mismos maestros […] Entonces como que eso crea un ambiente muy tenso, desagradable y sí repercute a fuerzas, que hemos hecho paros por eso, sí, y que dices "sí, en cierta forma es razonable, ¿por qué voy a venir a trabajar si no me pagan? ¿si no me están...? y además me están diciendo que no va a haber dinero hasta enero y es noviembre, octubre, entonces ¿de qué voy a vivir de aquí a enero?"* (Docente 3)

Como muestran los fragmentos anteriores la situación de financiera es algo que afecta a la universidad. En el caso de la UMSNH, cuando no han contado con los recursos suficientes se ha generado inestabilidad al interior de la institución, esto debido a que se le deja de pagar a las y los docentes. Esta acción genera cuestionamiento, molestia y tensión entre el colectivo docente, que al no percibir su pago han decidido realizar paros laborales. La tensión entre el profesorado se deriva de aspectos de su posición dentro de la universidad en relación a si se encuentran sindicalizados o no, situación que es descrita por el profesorado de la siguiente manera

> *como que se hace muy clara la brecha, porque entonces los sindicalizados podemos darnos el lujo de no venir, pero los que están por contrato no, porque a ellos sí les descuentan y ellos que son los que más probablemente financieramente los que tienen la situación financiera más inestable, son los que tienen que suplir a los que tenemos la situación financiera más estable, que tranquilamente nos podemos dar el lujo de decir "hacemos huelga", porque ellos no pueden* (Docente 3)

Como se puede observar en el anterior fragmento, existe una especie de brecha entre las y los docentes que están sindicalizados y quienes están por contrato. Son las y los segundos quienes tienen una situación financiera menos estable y aun así no pueden realizar paros debido que eso les implica que les hagan ciertos descuentos en su pago. Mientras que las y los docentes que se encuentran sindicalizados se pueden *dar el lujo* de realizar paros y huelgas, debido a que tienen una situación económica más estable y que, además, las personas que se encuentran por contrato tienen que suplirles en caso de que se vayan a paro. Si bien hacen mención de este tipo de problemáticas en relación a la situación financiera de la UMSNH, también señalan que

> *Aquí el rector de ahora, también mis respetos, actualmente este rector, sí mis respetos porque sí ha gestionado en términos administrativos mejor, sí se le nota, no sé a qué costo, pero sí se le nota, no sé cuánto nos va a costar eso, no lo sé porque ahora estamos como en un impasse con el sindicato, pues no lo sabemos muy bien* (Docente 4)

Este fragmento ilustra que, desde la perspectiva del profesorado, actualmente las autoridades universitarias están haciendo una mejor administración de los recursos con los que cuenta la UMSNH. Sin embargo, también expresan cierta incertidumbre ante esto, ya que consideran que puede conllevar ciertos *costos* debido a que se encuentran en un impasse con el sindicato. Sobre la situación con el sindicato, las y los docentes, señalan que

> *El sindicato que actualmente que tenemos, tiene una posición política exclusiva, en donde pues no les hace caso a sus agremiados, ni nos pela, ni nos cita, ni nos da información, ni nada, esa es su posición política de no, de mutis, "no existes, aquí yo soy el chipotles y no te importa cómo te voy a representar, yo te represento", esa es su posición política ¿no?* (Docente 4)

Lo anterior ilustra que la postura política del sindicato en la actualidad es de no escuchar a sus agremiados y agremiadas. Es un organismo que representa al profesorado, pero que no les toma en consideración para llevar a cabo esa tarea. Su postura de es *mutis*, al no citar ni dar información a las y los docentes, ya que consideran que su rol como sindicato es representarles, pero que a sus representadas y representados no les debe interesar como realiza esta tarea. Esta política de *mutis* descrita por el profesorado es lo que podría relacionarse con la incertidumbre acerca de las implicaciones que podría tener la manera en que se administran los recursos de la universidad, dado que no se les brinda información ni se les reúne, las y los docentes no están conscientes de la manera en que se están tomando las decisiones administrativas ni que impactos podrían tener en sus condiciones laborales.

Retomando la filosofía institucional, las y los docentes describen que, en el caso de la UMSNH, la filosofía que orienta a la institución es el denominado Humanismo Nicolaíta, al cual caracterizan de la siguiente manera

> *aquí se fomenta mucho una cuestión muy nicolaíta, muy del humanismo, muy de apapachar al estudiante, yo he visto como tengo bien puesta la camiseta, sí apapachamos mucho a los estudiantes, o sea somos exigentes pero justos* (Docente 2)

> *Muchas veces escucho "es que lo que nos caracteriza a nosotros es el Humanismo Nicolaíta", -"Ok y eso, concretamente ¿en qué refleja?", -"no, es que ponemos en primer lugar la sociedad"* (Docente 5)

A partir de estos fragmentos se puede decir que, desde la óptica del profesorado, el Humanismo Nicolaíta es una postura donde se pone en primer lugar a la sociedad, además son exigentes pero justos con el estudiantado, incluso llegan a *apapacharles*. Sumado a esto, emerge la idea de *ponerse la camiseta*, es decir, que se considera que las y los docentes llevan a la práctica tal Humanismo Nicolaíta en cierta medida. Sin embargo, algo que se puede notar en el segundo fragmento es cierto

cuestionamiento hacia cómo se refleja esta filosofía institucional, dicho cuestionamiento lleva a la siguiente postura

> *Como una necesidad de legitimación, de "somos importantes", eso yo lo veo mucho en la universidad, la necesidad como de afirmarnos en una cuestión identitaria del famoso "Humanismo Nicolaíta" ¿no? Que yo jamás le he encontrado algo que lo diferencie del ideario general de cualquier otra universidad estatal, digamos […] "no, es que ponemos en primer lugar la sociedad...", te podría decir aquí otras 25 universidades, que eso ¡no te lo dicen! Pero que forma parte, por supuesto, de su filosofía. Yo no encuentro algún rasgo que digas "eso solo lo he vista aquí", no y, sin embargo, encuentro una obsesión por decir "somos diferentes", que tiene un efecto bastante nocivo en algunas cosas ¿no? […] un grupo de profesores que decía "no tenemos que ser igual que todos, nosotros somos nicolaítas"* (Docente 5)

Como muestra el discurso anterior, el Humanismo Nicolaíta también puede ser visto como una cuestión identitaria que refleja una necesidad de afirmarse como importantes y diferentes, es decir, como nicolaítas y por ello no tienen que ser *igual que todos*. Se menciona que cosas que se consideran esenciales del Humanismo Nicolaíta, un ejemplo sería *poner en primer lugar a la sociedad*, es algo que comparten muchas universidades en sus filosofías, por lo cual no hay algo que distinga o sea único en este Humanismo Nicolaíta en comparación con las filosofías que orientan a otras universidades estatales. Este aspecto identitario que el profesorado observa en el Humanismo Nicolaíta hace eco con un aspecto contextual. Vale la pena recordar que una de las características que, las y los docentes, comentaron sobre Morelia era una necesidad de afirmarse como un lugar importante, lo que se reflejaba en el mote de *cuna ideológica de la independencia*. Como puede notarse, este aspecto contextual es algo que la UMSNH refleja en su filosofía e identidad a través de este Humanismo Nicolaíta que lleva a esta idea que las y los nicolaítas son diferentes e importantes y, por ende, no son *igual que todos*.

Otro aspecto que pone en relieve el fragmento anterior, es que la manifestación identitaria del Humanismo Nicolaíta tiene algunos efectos nocivos en distintos rubros. Sobre dichos efectos mencionan que

> *En algún momento se planteó por qué no para el ingreso, si no teníamos un buen examen de ingreso en la universidad, ¿por qué no se pedía que hicieran el examen de ingreso del*

> *CENEVAL? Se planteó en algún momento. Entonces, un grupo fuerte de profesores se plantó y dijo "¿por qué vamos a usar el examen que usan todos si podríamos tener uno que sea un examen nicolaíta? Nuestro" ¿no? Claro, hicieron un examen horrible, con un pésimo análisis de propiedades psicométricas, con un pésimo control, etcétera, eso fue lo que al final caracterizó al famoso examen nicolaíta, un examen mal hecho, pero era la insistencia de "tenemos que hacer algo que sea nuestro, no hay razón para que hagamos las cosas como todos las hacen", y ese argumento me lo he encontrado en los lugares donde menos lo pensarías. Por ejemplo […] reformar un reglamento, entonces había cosas que decíamos "esto hay que cambiarlo porque no funciona, veamos como lo hacen el resto de las universidades del país, eso que están haciendo ellos funciona, hay que irnos hacia ello", y había un grupo de profesores que decía "no tenemos que ser igual que todos, nosotros somos nicolaítas". Y entonces acabamos teniendo cosas que, sí aquí se hacen diferentes de cómo se hacen en el resto de las universidades, solo por hacerlas diferentes, no hay alguna razón que digas "bueno, ¿es mejor? ¿tiene ventajas?", no, al contrario, tiene desventajas muy claras, pero nos va a hacer diferentes* (Docente 5)

Las anécdotas antes narradas muestran que algunos de los efectos negativos que tiene la función identitaria del Humanismo Nicolaíta. En concreto se menciona que se construyó un examen para el proceso de ingreso que terminó teniendo *pésimas propiedades psicométricas* por el rechazo de aplicar el examen CENEVAL como en otras instituciones. Además, se da otro ejemplo donde en una comisión para reformar un reglamento, se propuso basarse en las acciones de otras universidades y un grupo de docentes se negó a ello debido a que son nicolaítas y no tiene que hacer las cosas como *todos las hacen*. Esto lleva a que en la UMSNH sí se hagan cosas diferentes, pero solo por el mero hecho de hacerlas distinto, sin ninguna razón que pueda implicar alguna ventaja o beneficio y, de hecho, llegando a ser contraproducente.

Otro aspecto que se menciona sobre la UMSNH es

> *creo que ahorita la Universidad Michoacana como adolece de visión social ¿no?* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra que el profesorado considera que la UMSNH adolece de una visión social. Esto hace eco con algunos aspectos mencionados anteriormente. Por un lado, se puede retomar sobre que los proyectos realizados por las y los docentes SNI no tienen un impacto

o vinculación con la realidad ni una relevancia social. Por otro lado, se pueden retomar algunos de los aspectos que componen la filosofía institucional, por ejemplo, se mencionó que una de las características del Humanismo Nicolaíta es poner en primer lugar a la sociedad, de forma similar se señala que la UMSNH fue fundada por Vasco de Quiroga para atender a la población indígena, a las personas pobres y necesitadas. Sin embargo, como se puede recordar, en instancias como el consejo universitario aparece discursos que expresan que la universidad no es para todos y quien no puede pagar no debería estudiar. Estos discursos tan contrastantes podrían ilustrar la falta de visión social que menciona el profesorado. En ese sentido se puede retomar lo mencionado por las y los docentes sobre que la educación superior se ha alineado a las tendencias del capitalismo neoliberal, esto podría explicar discursos donde se señala que la educación es para personas que la pueden pagar, ya que respondería a la lógica empresarial promovida por el modelo neoliberal que lleva a que las universidades adopten prácticas de capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a).

Sobre la alineación de la educación superior al modelo neoliberal, el profesorado señala, como se mencionó anteriormente, que es una tendencia generalizada en las universidades y en la que se ha visto envuelta la UMSNH. Además de lo anterior, las y los docentes también hablan de la adopción de dicha tendencia en la Facultad de Psicología, al respecto expresan

> *me da la impresión de que en la facultad con el paso de los años ha ido cobrando más peso esta tendencia tecnocrática neoliberal, que implica pensar la educación como el desarrollo de ciertas competencias a partir de la realización de actividades, de la evaluación continua, de la obtención de resultados, de la posibilidad de encuadrar todo eso numérica o estadísticamente como evidencia de esos resultados y la otra tendencia se ha ido debilitando un poco ¿no? Es algo que pasa no solo aquí, pasa en todas partes, la tendencia también a la burocratización de los procesos que a veces hace que los profesores consumamos tiempo y recursos en estar haciendo informes cosas así, en lugar de la preparación misma de la clase* (Docente 8)

Como muestra el fragmento anterior, para el profesorado, la Facultad de Psicología ha sido permeada por la tendencia neoliberal que lleva a que la práctica docente se vea reducida a un papel más de gestor empresarial en el que se busca cuantificar y evidenciar los resultados de esa manera. También vuelven a mencionar la burocratización de la educación y dejan patente que esta manifestación de educación apegada al modelo neoliberal lleva a que las y los docentes tengan un

papel más burocrático que uno pedagógico. Ya que, como lo expresa el profesorado, pasan más tiempo realizando informes que preparando sus clases, lo que refuerza la idea de ser un burócrata de la educación abordada anteriormente. Esta forma de operación de la Facultad de Psicología se ciñe, al igual que la descrita para la universidad en general, al denominado capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a).

En ese sentido, las y los docentes hablan de un rol u objetivo ideal de las instituciones de educaciones superior, pero en particular de la UMSNH, el cual abordan de la siguiente manera

> *Pues el rol de la universidad debería ser el comprometerse con aquello que está en su marco jurídico, que es una institución creada por el pueblo y para el pueblo, y que es una institución que tiene un compromiso educativo, de investigación, de difusión de la cultura, de extensión universitaria, en donde cada una de estas obligaciones es tan importante como la otra, en donde es importante la formación de los estudiantes como la investigación. Pero bueno, eso es lo que debiera ser* (Docente 8)

Este fragmento muestra que, para el profesorado, el rol ideal que debería cumplir la UMSNH va de la mano con aquello que se expresa en marco jurídico o en el modelo educativo de la misma. Vale la pena recordar que los tres pilares que rigen el modelo de la Universidad Michoacana son la docencia, la investigación y la vinculación. Aquí se aluden estos tres pilares cuando señalan que es una institución con un compromiso educativo, de investigación y de difusión de la cultura y extensión universitaria. Señalan que el cumplimento de cada una de estas tareas es igualmente importante, es decir, ninguna es más importante que otra. Esto hace cierto eco con lo mencionado de la *carrera de las ratas*, donde parte del profesorado deja en último plano su rol docente para enfocarse en la obtención de incentivos económicos a través de la investigación. Asimismo, se retoma el carácter histórico de la UMSNH, donde señalan que la universidad de por y para el pueblo, lo que hace cierto eco con la idea de que Vasco de Quiroga la fundo en pro de las poblaciones indígenas, las personas pobres y necesitadas.

Sin embargo, hay otro aspecto al que se le debe prestar atención del anterior fragmento, que es que el profesorado señala que ese *debería ser* el rol de la universidad, lo que indicaría que la misma termina cumpliendo otro rol, para ilustrar esto se puede retomar el siguiente discurso

> *se refuerza más bien, se colabora para el reforzamiento de estas tendencias [neoliberales], se trabaja para que esas tendencias se implanten y se desarrollen, pues no sé, en este momento estoy en una postura bastante pesimista al respecto. Eso es lo que debiera ser, pero no es, la verdad no creo que sea por cómo se ven las cosas, no solo aquí, sino en todo el mundo esta queja es compartida en diferentes partes del mundo, aquello en lo que se están convirtiendo las universidades, lo que puede llevar a que se pierda ese sentido que han tenido durante tantas décadas, ese sentido social* (Docente 8)

Este fragmento muestra que el profesorado considera que las universidades terminan sirviendo como un dispositivo para el reforzamiento, desarrollo e implantación de las tendencias neoliberales, lo que es un fenómeno que ocurre tanto en la UMSNH como en otras instituciones alrededor del mundo, donde las universidades estar perdiendo su carácter social. Esto se conecta directamente con la percepción de que la UMSNH adolece de visión social en la actualidad debido a que, como ya se abordó, esta universidad y la Facultad de Psicología de la misma han adoptado esta tendencia neoliberal. Una muestra de ello se puede vincular a la presencia de discursos donde se planteaba, en pleno consejo universitario, que la universidad no es para todos y que quien no la pueda pagar no debería estudiar. Antes se recalcó lo problemático y contradictorio de este tipo de discurso a la luz de la filosofía institucional, pero también se puede ilustrar que el arraigo de dichos discursos puede llevar a que la institución atente contra políticas públicas que los contradigan, como ejemplo se puede presentar el siguiente fragmento

> *había una discusión en consejo interno en donde CONACYT mandato que ya no se puede cobrar, que los programas de CONACYT ya no pueden cobrar, ni inscripción ni mensualidades, entonces ¿qué va a hacer la Universidad Michoacana? Pues buscar cómo cobrar sin decir que cobra y entonces una maestra, una doctora decía "se tiene que cobrar, si no entonces ¿cómo se viaja? y ¿cómo se va a los congresos, intercambios y demás?"* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra que en un organismo de la UMSNH se busca la manera de seguir cobrando por la educación aun en contra de las indicaciones de organismos estatales que financian la educación en cuestión. Sumado a ello, se puede ver que el profesorado defiende el cobrar por la educación en pos de mantener cierto estilo de vida. Esto hace cierto eco con lo referido sobre el

profesorado SNI, a quien se señalaba de gozar de cierto privilegio y considerarse merecedor del mismo.

Ante este tipo de alineamiento a la lógica neoliberal y la pérdida de la visión social por parte de la UMSNH, como de otras instituciones de educación superior, el profesorado señala que para recuperar este rol social de las universidades se deberían tomar acciones

> *donde se rescate también la historia de la misma universidad, en este caso la Universidad Michoacana, pero de las universidades públicas en general que han sido instituciones que en muchos momentos han tenido un papel protagónico en las luchas sociales, que se rescate eso como parte de la identidad universitaria, no nada más, no sé, como ciertos símbolos vacíos como llega a ocurrir en muchos casos, en la porra de la universidad y cosas así. Eso es lo que se podría hacer en parte ¿no? Pero en realidad es precisamente eso lo que no se hace* (Docente 8)

La acción antes descrita que implica el rescate del carácter histórico e identidad de la universidad, tanto en el caso de la UMSNH como de otras universidades, donde han sido instituciones protagonistas de las luchas sociales. Pero que esa acción debería ir más allá que plasmarla en *símbolos vacíos* como porras. Sin embargo, a pesar de tener una idea de algo que se debería hacer para rescatar el rol social de la universidad, sigue presente esta postura pesimista donde se señala que es algo que no se hace, lo que hace eco con ideas como que las universidades no se desprenderán de las tendencias neoliberales.

Lo anterior ilustra cierta presencia de una perspectiva fatalista en el profesorado, lo que puede relacionarse con algunas características del ambiente de la propia UMSNH, en este caso en específico. Se puede decir que las tendencias neoliberales que ha adoptado la Universidad Michoacana y la Facultad de Psicología de la misma ha tenido cierto impacto sobre la dinámica al interior de la institución. Para ilustra lo anterior se pueden citar los siguientes discursos

> *¿Sabes? Deja te cuento, me accidente hace mucho tiempo y traía yo collarín, venía aquí a trabajar ¿no? Pero no podía caminar rápido, entonces caminaba normal ¿no? Y fue tan interesante, pero tan interesante porque yo caminaba y veía a toda la gente así ¡Zas! Así rápido, rápido, rápido, rápido y yo caminando así despacito porque no podía caminar rápido, ¿has visto la película de vecinos invasores o algo así? Que hay una ardillita que se*

toma […] como un redbull y va caminando así "ta, tata, tara" y todo se va deteniendo a su alrededor. Así me sentía, pero al revés, que yo iba caminando muy lento y todo iba muy rápido alrededor mío, todo era muy rápido, muy rápido, muy rápido, muy rápido y yo decía "no es posible" o sea, "¿cómo llegamos a esto?", pero es institucional, es una cuestión, yo creo que es una cuestión institucional […] creo que hay una especie de dinámica, no sé... de atmosfera, como una atmosfera de competencia y eso creo que no me late, no me parece, bueno no me gusta a mí, pero no me parece que sea tan sano porque es como si, decía Bourdieu, Bourdieu explica la sociedad en términos de cómo se formó por campos y dice las personas se... ven como al otro que está como en otro nivel o en otra jerarquía, está en otro campo y entonces desea estar allá, desea estar en ese nivel y se distingue. Hay un texto que se llama la distinción de Bourdieu, y se distingue del otro, yo me distingo de ti porque tengo estas características sociales, pero me distingo del otro porque no las tengo, entonces como no las tengo, las quiero tener y quiero ir hacia allá, hacia esa categoría. En ese sentido, creo que en esta facultad hay como esa atmosfera de competencia, de "tienes que ser investigador, tienes que publicar, tienes que ser SNI, tienes que...", sí me explico, como ese deber ser (Docente 4)

En el fragmento anterior se puede observar que el profesorado percibe que existe, por lo menos, en la Facultad de Psicología de la UMSNH una dinámica institucional que lleva a que las personas vayan todo el tiempo con rapidez. Interpretan esto a partir de la teoría de campos de Bourdieu, ya que observan que existe una atmosfera de competitividad al interior de la institución donde las y los docentes buscan distinguirse de sus pares a través de esta competencia buscando ser SNI, investigador o investigadora, publicando, etcétera y esto se presenta como un *deber ser*. Esta descripción del ambiente de competencia tiene cierta reminiscencia con la lucha de poder académico descrita con anterioridad, en esta las y los docentes comentaban que existe una especie de lucha entre el profesorado para ver de *qué cuero salan más correas*. A su vez, esto también hace eco con la experiencia de explotación que describieron con anterioridad, en la cual tenían que tomar medidas como ejercitarse o medicarse para poder aguantar el ritmo de trabajo que les imponía la institución, con esto se ilustra el por qué son necesarias dichas medidas, ya que el profesorado tiene un ritmo de vida muy acelerado debido a dicho ritmo de trabajo.

En conjunto lo anterior también muestra los efectos de la adopción de las tendencias neoliberales por parte de la UMSNH y, particularmente, de la Facultad de Psicología. Se puede ver una conexión entre las manifestaciones del capitalismo académico como la exigencia de publicaciones, de realización de investigación y la búsqueda de incentivos económicos (e. g. SNI) y una dinámica institucional muy rápida o acelerada que termina impactando en la calidad de vida del profesorado. Otro punto interesante que se puede resaltar es la conciencia acerca de este ambiente institucional, anteriormente las y los docentes señalaron que al entrar a una institución las personas se incorporan a la dinámica de la misma sin pensar en ello e incluso sin darse cuenta. Esto se puede ver reflejado en la narración antes presentada, ya que la persona en cuestión se dio cuenta de ese ritmo institucional acelerado debido a una situación atípica en su vida, por lo que se podría pensar que si no fuera por ese sueceso no se hubiese percatado de dicha característica de la dinámica institucional y a su vez se podría pensar que hay docentes que no sean percatado de ella.

Otro aspecto que mencionan sobre el ambiente institucional de la UMSNH es

> *de repente como un ambiente de pensar que el otro se va a tratar de aprovechar de uno, de antemano, y no […] sí veo que hay gente, para la cual, lo prioritario es que no se aprovechen de ellos ¿no? […] Que ningún estudiante se aproveche de ellos, no me gusta esa idea* (Docente 5)

> *Muchas veces como una desconfianza como punto de partida, así... O sea, me ha tocado verlo con profesores ¿no? […] pero sí veo con otros profesores como esa especie de desconfianza hacia los estudiantes, no solo con profesores, hasta con personal administrativo* (Docente 5)

Estos fragmentos describen la existencia de un ambiente institucional de desconfianza generalizado, donde para las personas es una prioridad evitar que otras se aprovechen de ellas. Esta postura de desconfianza es el punto de partida y dicha desconfianza va dirigida hacia las y los estudiantes emanada desde el profesorado y el personal administrativo. Esto se relaciona con las características que las y los docentes les atribuyen a otros docentes en cuestión de identidad. Sin embargo, estos fragmentos muestran que dicha actitud de desconfianza hacia el estudiantado no es exclusiva de docentes, sino que es un atributo que el personal administrativo también posee. Por lo cual se podría decir que el estudiantado está en una posición donde cualquier autoridad de la institución desconfía *a priori* de ellas y ellos.

Algo que se vuelve curioso es que, según observa el profesorado, el ambiente entre estudiantes se caracteriza de la siguiente manera

> *Hay algo que me encanta de los estudiantes de la Michoacana es que los veo solidarios con los compañeros cuando se presentan situaciones críticas para ellos* (Docente 6)

Como se observa en el anterior fragmento, desde la óptica del profesorado, las y los estudiantes nicolaítas se caracterizan por tener un ambiente más solidario entre sí. Dicho ambiente podría deberse a la actitud de desconfianza que tiene tanto el personal docente como administrativo hacia ellas y ellos. De esta forma, se podría pensar que, el ambiente de solidaridad entre estudiantes es algo que se genera debido a que otras figuras de la comunidad universitaria desconfían de ellos y ellas, por lo que el estudiantado se brinda ayuda, o sea es solidario, en respuesta a ello.

Otra característica del ambiente institucional de la UMSNH que el profesorado menciona se puede vislumbrar en el siguiente fragmento

> *de hecho, cuando yo llegué aquí a la Michoacana, sí sentí como que "noooo...", no mucha aceptación, no digamos rechazo, digamos poca aceptación […] yo lo he percibido a veces ¿no? Cuando dices "soy de la [menciona el nombre de una universidad]", es como "aaahhhggg", como cierta, no sé, no sé cómo decirle, como cierta susceptibilidad* (Docente 1)

En el fragmento anterior se puede observar que en la UMSNH existe cierto rechazo, aunque el profesorado no lo quiera llamar así y lo denomine como *poca aceptación* o *cierta susceptibilidad*, a personas que provienen de otras instituciones. Esto es particularmente curioso si se tiene en cuenta que una de los aciertos que mencionan sobre la conformación del cuerpo docente es tener a personas de distintas instituciones. Sin embargo, esto le da aun mayor sentido a la lucha de poder académico que se ha mencionado con anterioridad, ya que si existe este rechazo hacia las y los docentes que se formaron en otras instituciones, tiene bastante sentido que se establezca un ambiente de competencia académica con la finalidad de *ver de qué cuero salen más correas*. Este rechazo también puede estar relacionado con el aspecto identitario que se observa en el Humanismo Nicolaíta, en donde las y los docentes expresan que una característica es que se toma una actitud de afirmarse en la identidad institucional, es decir nicolaíta, de que son importantes y diferentes y que *no son como todos*. En ese sentido, esta percepción sobre ser nicolaíta puede llevar a que

rechacen a las personas de otras instituciones, debido a que consideran que no poseen estas características propias de las y los nicolaítas como ser importantes y diferentes, y al ser de otras universidades *son como todos*.

Otra característica que resaltan del ambiente institucional de la UMSNH es

> *Yo creo que más de lo que hacemos tiene que ver con inercia que con políticas concretas de las direcciones, porque no ha habido... en esas cosas no ha habido... a mí me gustaría que hubiera como cambios a partir de los cambios en la dirección, pero no los veo, digamos este... cambia la dirección y entonces "la anterior era como más permisiva, pero la nueva trae ideas...", no, siento que hacemos las cosas en gran parte como las venimos haciendo desde hace mucho tiempo* (Docente 5)
>
> *Siento que seguimos haciendo las cosas porque así se hizo el año anterior, y así se hizo el año anterior, insisto es una cuestión un poco como de inercia* (Docente 5)
>
> *es una cuestión de inercia la que hace que no nos movamos, "siempre se ha hecho así"* (Docente 5)

Estos fragmentos muestran que el profesorado percibe una especie de inercia en el ambiente institucional. Dicha inercia se deriva de las políticas emanadas desde la dirección de la facultad, y algo que notan es que, a pesar de haber cambios en las personas que ocupan la dirección, parece no haber cambios en la manera en que se dirige la institución. Esta inercia se manifiesta en que gran parte de la manera en que hace dentro de la facultad se hace de esa manera porque así se ha hecho desde hace años y *siempre ha sido así*. La manera en que se defiende esta inercia, según la perspectiva de las y los docentes, es la siguiente

> *Fíjate que hay un... el principal [argumento], yo creo que es una cuestión de inercia, seguramente hay otros lugares donde lo utilizan, pero aquí he visto que lo utilizan con mayor frecuencia que otros lados, el famoso argumento de usos y costumbres. Hay muchas cosas que se hacen aquí, y casi legalmente, casi se le considera un argumento legal, el de uso y costumbres ¿no? […] Muchas cosas se hacen así aquí, hemos intentado en algún momento que cosas cambien por cosas que son claramente... que tienen ventajas, y el argumento sigue siendo "no, eso no lo podemos mover", -"¿por qué?", -"por usos y costumbres", y así es ¿no?* (Docente 5)

Cuando se cuestiona la manera en que se hacen las cosas al interior de la institución, en pos de cambiar cosas por prácticas que poseen ventajas, se frena el cambio y se considera que no se pueden realizar cambios bajo el argumento de usos y costumbres. El cual es usado en la UMSNH, si bien se reconoce que este argumento se presenta en distintas instituciones consideran que en la Universidad Michoacana se usa con más frecuencia, casi como un argumento legal y se niegan a realizar cambios bajo dicho argumento. La postura que el profesorado ante el argumento de usos y costumbres es la siguiente

> *para mí es el peor argumento ¿no? Cuando tu argumentas que algo se hace por usos y costumbres quiere decir que no hay un argumento real, simplemente estás diciendo "pues es porque así lo hemos hecho siempre, no se me ocurre ninguna mejor razón"* (Docente 5)

Como ilustra el anterior fragmento, el argumento de usos y costumbres es considerado el peor argumento debido a que expresa en que realidad no hay ninguna razón, además de que siempre se ha hecho de esa manera. En ese sentido, la inercia presente en el ambiente institucional de la UMSNH a la que alude el profesorado se condensa en este argumento de usos y costumbres, bajo el cual las personas de la comunidad de esta institución van haciendo cosas por el mero hecho de que así ha sido siempre y se niegan a realizar cambios que podrían ser para mejor.

Esta inercia y falta de cambios defendida por la idea de usos y costumbres, desde la óptica del profesorado, se ve reflejada hasta en algunos detalles de la institución como

> *eso acaba teniendo efecto en rasgos más pequeños, debe tener algún nombre técnico ambiental, piensa en lo siguiente, este... En la dirección, no hay un letrero que diga "dirección", ¿cómo sabemos que es la dirección? Porque estamos acostumbrados, y eso ha sido el argumento para no ponerlo, o sea, en algún momento alguien llega de fuera, no sabe dónde está la dirección y demás, "pues sí, pero nos pregunta a cualquiera que andamos por ahí y ya le decimos dónde está, nosotros sabemos", porque siempre se ha hecho así. Entonces, nos cuesta trabajo movernos en otra dirección y acabamos con... haciendo cosas que claramente están mal ¿no? Claramente, la falta de señalización tiene un efecto horrible, que es desorientación para la gente que va llegando, o sea, los estudiantes que llegan el primer día de clases no saben dónde está nada y no nos preocupamos mucho por facilitarles las cosas ¿no? Este... llegan... Esto ocurre prácticamente todos los días, gente preguntando dónde es la sala de titulación, eso hace*

> *mucho tiempo que lo podríamos haber resuelto, no se está moviendo el aula como para que se esté respondiendo cada vez, y todos los días hay exámenes profesionales y todos los días llega gente que está preguntando dónde está, y a pesar de eso no se ha hecho lo más básico que es afuera del aula de titulación poner un letrero que diga "sala de exámenes profesionales". ¿Por qué? Otra vez, es una cuestión de inercia la que hace que no nos movamos, "siempre se ha hecho así"* (Docente 5)

El discurso anterior muestra que la inercia expresada en el argumento de usos y costumbres se manifiesta en rasgos *pequeños* e incluso cotidianos como el no tener una señalética clara en la facultad. Esto se defiende bajo la idea de que si una persona no sabe dónde se encuentra algo le puede preguntar a otra persona que sí sabe, por lo que consideran innecesario poner señalética debido a que siempre ha sido así. Sin embargo, el profesorado considera que esto es algo negativo debido a que genera desorientación en las personas que no conocen la facultad, ya sean estudiantes de nuevo ingreso o personas que vienen a espacios como el aula de titulación. En esencia, la narración antes presentada ilustra que la inercia presente en la Facultad de Psicología de la UMSNH lleva a que no se cuestionen las prácticas que se llevan a cabo dentro de la institución, llegando a tal punto de que afecta hasta ciertas condiciones materiales de la misma, por ejemplo, la falta de señalética.

Aunado a lo anterior, el argumento de usos y costumbres no solo afecta el no querer cambiar ciertas condiciones materiales de la institución, también alcanza los procesos administrativos. En ese sentido el ambiente institucional es descrito como

> *Muy estancado en cuestiones administrativas que a veces no tienen una utilidad real, muy estancado. Insisto, insisto porque ese es un tema que me obsesiona un poco, el tema del análisis del desempeño global de la facultad... fíjate, no tenemos datos... no tenemos un análisis de cómo vamos, en cuanto a... si tomáramos las calificaciones como un indicador de desempeño académico, no se hace un análisis* (Docente 5)

Como se puede observar en el fragmento anterior, consideran que parte del ambiente institucional está estancado en cuestiones administrativas que no tienen una utilidad real. Esto hace cierto eco con la vigilancia que ejerce la institución sobre el profesorado, pidiéndoles *evidencias de las evidencias*. Sumado a ello, se menciona que no existe un análisis del desempeño de la facultad en cuanto al tema del desempeño académico. Esto último es particularmente interesante

debido a que con anterioridad las y los docentes señalaban que tanto en la UMSNH como en la Facultad de Psicología se adoptó el modelo neoliberal, donde una de las características esenciales es la constante evaluación a través de indicadores numéricos en una lógica empresarial de rendición de cuentas (Jarquín, 2022). Esto lleva a pensar que el modelo neoliberal ha sido adoptado por la institución nicolaíta, pero que se manifiesta sobre todo en los temas de investigación y que el tema del desempeño académico queda en último plano al igual que el tema de la docencia, según lo comentado por el profesorado participante.

Esta inercia presente en los procesos administrativos lleva a que el profesorado relate situaciones, por lo menos, peculiares en este rubro. Un ejemplo se presenta a continuación

> *una vez me tocó ir a mediar, en control escolar, porque una profesora se había equivocado y había subido al sistema calificaciones parciales, en lugar de calificaciones finales, es decir, se había equivocado en los 50 estudiantes, los 50 tenían calificación incorrecta, eso implicaba que la profesora tenía que pagar 50 correcciones, una profesora que daba de asignatura. Entonces, ella fue a decirme "oye es que, si pago las correcciones, se me va el salario de las tres materias que doy, el mes completo, ¿qué hago?". Fuimos a control escolar y la respuesta de control escolar yo no la podía creer, decían "es que tiene que pagar, porque eso marca el sistema", y yo de así "pero el sistema lo decidimos nosotros", o sea, si el sistema crea estas situaciones quiere decir que el sistema hay que cambiarlo ¿no? Es que en algún momento me dijeron algo, que dije "estoy en una novela de Kafka", porque me dijeron "la única manera en que se resuelva esto es abrir el sistema", yo dije "¿y eso qué tiene? Pues ábranlo", -"no, no, no, ¿cómo vamos a abrir el sistema?", como si fuera algo imposible pues […] Al final cancelaron el acta de la profesora para que la hiciera de nuevo, pero antes de eso nos pidieron que hiciéramos un oficio, completamente extraño, en el que la profesora declaraba, y ahí te va textual, declaraba que había "cometido un error involuntario", o sea, y nos lo especificaron "tiene que decir que se equivocó involuntariamente", y nosotros así "a ver, espérate, eso implica que hay errores, o sea, ¿pudo equivocarse de mala fe? ¿eso es lo que quieren como descartar?", no nos dijeron, nos dijeron "tiene que decir que se equivocó involuntariamente, para que abramos el sistema y borremos el acta y volvamos a cerrar el sistema", este... así de extrañas las cosas* (Docente 5)

La historia antes narrada ilustra la manera en que la inercia se asume de tal manera en que las personas encargadas no cuestionan el sistema y ver como algo inaudito hacer algo distinto o considerar cambiarlo. Este tipo de situaciones para el profesorado hace que tengan la percepción de que algo extraño ocurre con lo administrativo y que la forma de ver al sistema como algo incuestionable es algo kafkiano. Esta historia se puede relacionar con la percepción de que el ambiente institucional está estancado en cuestiones administrativas infructuosas, es decir, que no tienen una *utilidad real*.

Si bien la historia del fragmento anterior es calificada como una situación *extraña*, en un sentido bizarro o kafkiano, por parte del profesorado, no es el único proceso administrativo que les parecía cuestionable. En ese sentido, también mencionan

> *Fíjate que teníamos un problema, que se resolvió por fin, que era el conflicto para la reprobación. No sé cómo en algún momento a alguien se le ocurrió que era buena idea pagarnos por estudiante reprobado, así funcionaban las cosas* (Docente 5)

> *¡Es que nos cobraban! Si tu como profesor querías corregir una calificación tenías que pagar, eso era una tontería ¿Qué que hacía? Poner al profesor en una cuestión de conflicto de interés, otra vez ¿no?* (Docente 5)

Los fragmentos anteriores muestran dos aspectos de ciertos procesos administrativos, ambos relacionados con aspectos de calificaciones del estudiantado y economía del profesorado. En el primero, las y los docentes señalan que se les pagaba por estudiantes reprobados, es decir, que el profesorado recibía un pago extra dependiendo de la cantidad de estudiantes que reprobaba. En ese sentido consideran que eso era una fuente de conflicto de interés que generaba un problema relacionado a la reprobación. Por otro lado, en el segundo fragmento mencionan que, si una o un docente quería corregir alguna calificación, debía realizar un pago para poder corregir el acta de calificaciones, lo cual consideran que era una *tontería*. Esta segunda situación fue la que generó el conflicto narrado con anterioridad de la docente que tenía que corregir las actas completas de sus grupos y que eso hubiera hecho que se quedara sin el dinero equivalente al salario de un mes. Lo anterior ilustra las implicaciones económicas que tenía esta medida administrativa.

En el sentido de la relación de lo económico y las dos medidas administrativas antes mencionadas describen que tenían cierto impacto en la práctica del profesorado, debido a cierto conflicto de interés. Esto se puede ver ilustrado a continuación

> *resulta que el estudiante paga, en aquel momento pagaban 120 pesos por examen, y esos 120, sino me equivoco, iban íntegros para nosotros. Eso implicaba que de repente tu veías cheques para los profesores por conceptos de exámenes extraordinarios, cheques con los que hacían el mes. Ese es un problema porque entonces pones al profesor en una situación de conflicto de interés ¿qué puede hacer? Pues otra vez, no voy a incurrir en decir que todos los profesores lo hacían como de mala fe, imagínate un profesor que este en un apuro económico, o sea que tiene un hijo recién nacido, etcétera, y no lo cubre la quincena, ¿podría hacer eso que se haga especialmente exigente en un examen final? Sí, claro y sin darse cuenta, y convencido de que está evaluando justamente ¿no? Pero eso se convierte en un cheque al final* (Docente 5)

> *Dirías, ¿por qué un profesor no le corregiría a la estudiante la calificación que mala onda? ¡Es que nos cobraban! […] ¿Qué hace? Que muchas veces hacía, fíjate, y esto era súper frecuente, que yo como profesor me equivoco y te pongo un cinco, entonces tú llegas y te quejas de "a ver me lo corrige", y digo "a ver, tengo que pagar el examen [sic], sabes que, ¿qué te parece si mejor te pongo un ocho en extraordinario?", y los estudiantes decían "pues bueno, tenía seis, paso a ocho, ya con eso nos quedamos arreglados ¿no?", pero era porque a los profesores nos cobraban los exámenes [sic]* (Docente 5)

Estos fragmentos narran abiertamente las implicaciones del conflicto de interés de índole económica que representaban tanto el pagarle por aplicar exámenes extraordinarios y cobrarle por corregir actas al profesorado. En el primer caso mencionan que el hecho de que se les pagara 120 pesos por estudiante reprobado que realizaba un examen extraordinario llevaba a que docentes que se encontraban en situaciones económicas complicadas pudieran ser más exigentes en su manera de evaluar, aun de forma inconsciente, para poder acceder al pago que representaba reprobar estudiantes. Por su parte, cuando se equivocaban al poner alguna calificación en el acta, las y los docentes preferían negociar con su estudiante y darle una calificación mayor en extraordinario sin que hiciese nada, con tal de no tener que pagar la corrección. Esto es particularmente interesante ya que, como se mencionó anteriormente, el profesorado ve con cierto aire de mérito la calificación

que le asigna al estudiante, lo que indicaría que la situación económica llevaba a que hiciera de lado tal concepción.

Otro aspecto que se debe notar es que se habla de ambas situaciones en pasado, ya que son problemas que ya se reformaron y solucionaron. Sin embargo, cuando esto pasó el profesorado comenta que la reacción que observaron en sus colegas no era la que hubieran esperado. El siguiente fragmento ejemplifica lo anterior

> *por ejemplo, de esto cuando dejaron de pagarnos [por los exámenes extraordinarios], a mí se me hizo una excelente medida porque… implicaba que me iba a llegar un cheque menos -en realidad nunca he tenido tantos reprobados-, pero me iba a quitar a mi ese problema de, o sea, a la hora de que estoy en una cuestión de decidir "¿le subo el punto? ¿lo dejo pasar o no?", pues ya no tengo consideraciones de carácter económico, sé que jamás he reprobado a nadie para que me paguen el examen, y eso me lo garantiza el que no me estén pagando […] Yo no veo el efecto, así como de.... O sea, no siento que la gente sea tan consciente de esos cambios, pero han sido buenos ¿no? Digo, eso de que ya no tuviéramos que pagar el... [las correcciones de actas] Ya no me acordaba de esto...* (Docente 5)

Como se observa en el anterior fragmento, el que les dejaran de pagar por los exámenes extraordinarios para las y los docentes es algo positivo ya que representó librarse de un conflicto de interés. Esto debido a que de esta manera tenían la certeza que la forma en que estaban evaluando a sus estudiantes no está incentivada, ya sea de forma deliberada o no, por cuestiones económicas. También consideran que les dejaran de cobrar por corregir las actas es algo bueno. Sin embargo, señalan que no observan que otras y otros docentes sean tan conscientes sobre el aspecto positivo de estos cambios. Lo anterior podría deberse a algunos aspectos del ambiente institucional que, como se mencionó anteriormente, se caracteriza por regirse por una especie de inercia, lo que lleva a que el profesorado se resista al cambio bajo el argumento de usos y costumbres. En ese sentido, se podría pensar que esta falta de visión sobre el carácter positivo de los cambios antes descritos es porque violan la inercia con la que se obra al interior de la UMSNH y de la Facultad de Psicología.

A pesar de los anteriores cambios parecen solucionar antiguos problemas relacionados a procesos administrativos, también hay algunas situaciones de esta índole que siguen vigentes. Entre estos el profesorado menciona

> *el reglamento de exámenes, pero también creo que es un reglamento arcaico, que cuando lo lees dices "¡Aahh!", esto es como "ay, a ver ¿esto lo hicieron en los 50's?", no sé cuándo lo hicieron, pero sí hay unas reglas como que ya no aplican a mi contexto social ¿no?* (Docente 4)

> *Te doy un ejemplo, tenemos una medida que no ha habido manera de quitar, los profesores no han querido que se quite, y que a mí me parece una medida completamente injusta, que es la titulación por promedio, hasta en algún momento dijimos "eso no es una titulación por promedio". En la licenciatura tienes... una de las opciones que les damos es titulación por promedio, ¿cuál es el requisito? Tener un promedio alto, me parece que es más de 9.5, pero, además, no haber reprobado materias en toda la carrera. Entonces, es ese requisito de no tener ninguna materia reprobada, o sea que fue aprobada en extraordinario, es lo que algunos profesores hemos insistido en que es injusto con los estudiantes ¿por qué? Porque entonces no tienes una titulación por promedio. El promedio, si lo buscas en el diccionario y demás, es un número que obtienes promediando pues, el promedio no tiene ningún requisito como tal, o sea, en cambio aquí lo tenemos es... Eso no es una titulación por promedio, es una titulación por distribución que está poniendo un requisito: en la distribución no debe haber ninguna materia que tenga menos de 6 en ordinario y además debe haber un promedio. Entonces, eso ya no es una titulación por promedio. En sentido estricto, fíjate, la titulación por promedio debería poder, en mi opinión, debería poder obtenerse incluso si el estudiante reprobaba todas las materias, todas, o sea, un estudiante que no pasó ningún ordinario, imagínate un estudiante que no pasó ninguna materia en ordinario y en extraordinario saca diez en todas, ¡diez! Si ese estudiante te dice "quiero titularme por promedio" ¿cuál sería tu argumento? Tiene diez de promedio, ¿con qué razón le dices "tú no tienes derecho a titularte por promedio"?* (Docente 5)

Los fragmentos anteriores muestran dos problemas administrativos que aún son vigentes en la institución. En primer lugar, hacen mención de que el reglamento de exámenes parece responder a otra época y que ya no es aplicable al contexto actual. En ese sentido, se podría decir que tal

reglamento es anticuado desde la perspectiva del profesorado, esto podría acarrear ciertos problemas, lo que lleva a la segunda situación. Mencionan que otro problema es la titulación por promedio en licenciatura, consideran que este proceso tiene un requisito injusto, el cual es no haber reprobado ninguna materia, entendiéndose por reprobar el acreditar la materia en extraordinario. El profesorado considera que dicho requisito hace que la forma de titulación no sea por promedio, sino por distribución. El carácter injusto de esta medida, según comentan las y los docentes, es que cualquier estudiante que cumpla el criterio del promedio por sí mismo debería tener el derecho a titularse por ese medio, haya reprobado o no alguna materia.

Para ilustrar lo absurdo o lo injusto del requisito de no tener materias reprobadas para poder optar por la titulación por promedio, el profesorado expone un ejemplo hipotético donde plantea el cuestionamiento para negarle la titulación por promedio a un estudiante con un promedio de 10 absoluto, pero que pasó todas sus materias en extraordinario. En este ejemplo se puede notar cierta reminiscencia de la relación entre calificación y mérito que fue abordada con anterioridad. Ante el ejemplo que pone el profesorado, alguien podría cuestionar el fundamento del cuestionamiento, debido a que solo es una situación hipotética, sin embargo, las y los docentes relatan un caso real que se acerca bastante a tal ejemplo

> *me tocó tener muy recientemente una superestudiante que tenía 9.7 de promedio y no pudo optar por esa modalidad porque el primer semestre un profesor le puso una calificación reprobatoria y no se la quiso corregir. Entonces, ese es un caso y lo expuse en su momento, les dije "este es un caso raro", pero además ella tiene más mérito, porque ella desde el primer semestre ya sabía que no se podía titular por promedio y, a pesar de eso, siguió sacando buenas calificaciones, o sea, es una injusticia que no les demos... que ella no tenga acceso a eso. Sin embargo, nunca he escuchado entre los estudiantes una queja* (Docente 5)

En el anterior fragmento relatan el caso de una *superestudiante* que no podía titularse por promedio debido a que un profesor no quiso corregir una calificación reprobatoria en primer semestre y a pesar de tener promedio de 9.7 al final de la carrera. El profesorado ilustra con este caso la injustica de que una persona en esa situación no pueda optar por la titulación por promedio. Sin embargo, hay un par de aspectos que este caso pone de relieve el por qué podría ser visto como algo injusto por el profesorado. En este caso en particular se califica a la estudiante como

superestudiante debido a tener un promedio de 9.7, esto va claramente en la línea de la representación de buen estudiante que, como se mencionó anteriormente, uno de los cognemas que forman parte de su estructura son el sacar buenas calificaciones. Sumado a esto, explicita que el caso de esta estudiante ilustra *más mérito*, lo que deja patente la relación entre calificación y mérito aludida con anterioridad. De esta forma pareciera que, para las y los docentes, tal requisito en la titulación por promedio es injusto debido a que niega el fruto de su mérito a las y los buenos estudiantes. Si bien no se niega que el requisito mencionado para esta forma de titulación es contraintuitivo tal y como lo sugiere el profesorado, vale la pena cuestionarse si este sería considerado injusto si no estuviera asociado, en cierta medida, con la lógica meritocrática de las calificaciones y la representación del buen estudiante.

Otro proceso de carácter administrativo en el que hacen hincapié las y los docentes, es en el proceso de ingreso a la UMSNH. Mencionan que los pasos que conforman dicho proceso son los siguientes

> *por ejemplo, el proceso de ingreso funcionaba más o menos así: sale una convocatoria, los estudiantes se inscriben a la convocatoria, se les evalúa en la convocatoria y se publica una lista de aceptados* (Docente 5)

En el fragmento anterior se puede notar que el proceso de ingreso consta, básicamente, de cuatro pasos: (1) publicación de convocatoria, (2) preinscripción, (3) evaluación y (4) publicación de resultados. Además, las y los docentes consideran que la manera en que se realiza este proceso es el más justo, esto se refleja en el siguiente discurso

> *Yo diría creo que el examen, yo creo que no hay de otra, se protestó mucho porque se hiciera un examen estandarizado, pero yo creo que es la única forma. O sea, porque uno tiene que decir "pues tengo tantos lugares y yo entiendo que hay mucha queriendo estudiar, pero solo tengo tantos lugares y entonces solo recibiré a los que sacan mejor puntaje", y no hacen como en otras universidades […] la Michoacana dice "si yo tengo 500 lugares, acepto a los mejores 500 y lleno". Yo creo que eso es más justo ¿no? El decir "yo tengo tantos lugares y entonces..." a las políticas de otras universidades, por ejemplo, la [menciona el nombre una universidad], que dice "pues aquí si no tienes tantos puntos, no entras a la carrera, aunque me queden espacios". En cuestión de justicia o de derecho a la educación se me hace más... que garantizas más el derecho a la educación cuando dices*

> *"pues ocupo todos mis lugares, recibiendo a los 500 mejores", que otras políticas. En ese sentido creo que no hay de otra, tienes que hacerlo, porque cualquier otro sistema a mí ya se me haría muy complejo ¿no? Porque dicen "es que habría que hacer un sistema como de cuotas, tantos de fuera, tantos de...", pero eso también termina por ser injusto, digo, porque es muy circunstancial para mucha gente ¿no? Entonces, yo sí creo que el sistema de se hace un examen y se recibe hasta el cupo que se tenga, a los mejores puntajes, del primero hacia abajo, me parece como lo más correcto* (Docente 3)

Como se observa en el fragmento anterior consideran que la manera en que se lleva a cabo el proceso de evaluación en la UMSNH es la *mejor* forma, en cuestión de asegurar el derecho a la educación y de justicia. Sumado a ello apuntan que es algo característica a la UMSNH, ya que otras universidades tienen otros sistemas. En el caso de la Universidad Michoacana se establece el número de lugares que se tienen disponibles y se recibe a esa cantidad de personas, basándose en el criterio de la puntuación obtenida en un examen estandarizado y quedándose con *los mejores*. Mientras que otras universidades establecen un criterio de puntos y de no tener esos puntos no se reciben a las o los aspirantes, aunque aún tengan espacio disponible. Consideran que el uso del examen estandarizado y el criterio de *mejores* puntajes es la forma más justa, debido a que otras formas, como pueden ser por cuotas, terminan siendo más complejas, circunstanciales e injustas.

Sobre este último punto vale la pena cuestionar la idea de la injustica, ya que nuevamente aparece la idea de *mejores*, lo que podría reflejar cierta lógica meritocrática en el proceso de ingreso. Sumado a ello, es bastante curioso que se considere que establecer cuotas de distintos sectores de población sea algo injusto, sobre todo si se tiene en cuenta que una de las características que le atribuyen al estudiantado nicolaíta es la variabilidad en cuestión de comunidades de origen y formación educativa previa. Y en este último punto han señalado que las personas provenientes de sectores más favorecidos y de educación privada tienen una formación de mayor calidad. También se debe recordar que las características que consideran ideales para el estudiantado de educación superior, y por las que muestran cierta predilección, no corresponden a las y los estudiantes que provienen de sectores desfavorecidos que suelen ser a quienes apunta la universidad nicolaíta desde su filosofía. En ese sentido se podría pensar que la posible presencia de una lógica meritocrática y considerar al examen estandarizado como el método más justo se enfilaría como una forma legítima de segregar a cierto tipo de estudiantes.

En la anterior línea de pensamiento, se puede mencionar que, a pesar de que se considera que el proceso de ingreso de la UMSNH es el más justo, este no ha estado ni está libre de ciertos problemas. Se puede comenzar recordando que con anterioridad el profesorado mencionó que el examen que se generó para este proceso tiene *pésimas cualidades psicométricas*. En esa misma línea sobre los métodos de evaluación señalan que

> *fíjate en algún momento se consideró en la licenciatura, una evaluación de personalidad, pero claro utilizaban instrumentos proyectivos y muchos decíamos "¿cómo vas a utilizarlo?", o sea "el instrumento proyectivo tiene problemas gravísimos de propiedades psicométricas, tiene ver con él que está evaluando, no con él que está siendo evaluado, ¿cómo vas a utilizar eso como criterio para decidir que alguien queda dentro y alguien queda fuera? Esta fatal", afortunadamente lo quitaron, logramos que se quitara* (Docente 5)

Este fragmento narra que en algún momento se consideró evaluar la personalidad como parte del proceso de ingreso, pero para hacerlo se valían de pruebas proyectivas, lo que consideran un error debido a que los mismos tienen problemas graves en sus propiedades psicométricas y además tienden a ser afectados por la persona que evalúa. Aunque se debe destacar que tal problema ya fue solucionado y retiraron dichas pruebas del proceso de ingreso. Sin embargo, de forma similar a los procesos administrativos, la solución de algunos problemas anteriores no quita algunos actuales. En ese sentido, y retomando la idea de las características ideales del estudiantado universitario para el profesorado, señalan que estas características es algo que

> *No lo filtramos, no, no, es muy complicado. Digo entre broma y broma hemos pensado este... yo le decía en algún momento a [menciona el nombre de una persona], algo así como "yo feliz de la vida quitaría el examen de CENEVAL como requisito para ingreso y les haría unas pruebas de cognición social a los estudiantes", que tengan que ver con juicio social, esos elementos acaban siendo más útiles ¿no?* (Docente 5)

En el fragmento anterior se puede observar que, según señalan las y los docentes, el proceso de ingreso no filtra las características necesarias o ideales para ser estudiante de educación superior. E incluso se hace el comentario de que quitarían el examen estandarizado como requisito de ingreso para reemplazarlo por otro tipo de pruebas que den información que les termina siendo más útil. Esto es, por lo menos, curioso debido a que se encuentra un discurso contrapuesto, por un lado se

habla de que el proceso de ingreso que usa la UMSNH es el mejor y el más justo, mientras por otro se encuentra que consideran que este no filtra lo que es necesario y lo modificarían. Lo anterior podría indicar la existencia de una representación polémica (Rodríguez, 2007) en torno a cómo debería ser un proceso de ingreso a la universidad y sobre qué debería evaluar el mismo.

Otro aspecto que mencionan sobre el proceso de ingreso se relaciona con la cantidad de aspirantes. Sobre este tópico mencionan

> *Por ejemplo, ahorita sí me preocupa que dicen que hay muchos aspirantes, entonces si hay muchos aspirantes, pues como tenemos una capacidad limitada, pues va a haber muchos rechazados y cuando hay muchos rechazados, en general, suele haber broncas, suele haber tomas, suele haber presiones, suele haber presiones que luego dificultan que el semestre fluya* (Docente 3)

Como se puede vislumbrar en el fragmento anterior, que haya muchas y muchos aspirantes se convierte en una preocupación para el profesorado. Esto debido a que cuando pasa esto, termina habiendo muchas personas rechazadas, lo que termina generando problemas que impiden que el semestre fluya debido a tomas. Lo anterior, sin mencionarlo explícitamente, alude al MAR que, como se mencionó anteriormente, el profesorado considera que genera ciertos impactos en el estudiantado que sí logró ingresar a la universidad. Además, se suele hablar de su deseo de ingresar como su fuese un capricho, en una retórica en la cual consideran que el MAR genera una situación donde

> *va entrar gente que no tiene esta actitud [necesaria], que simplemente dice "yo entro porque entro"* (Docente 5)

Es decir, que el MAR es visto como un movimiento que permite que entren personas que no tienen las características ideales, y por las que el profesorado muestra predilección, en la UMSNH. Sin embargo, al hablar del proceso de ingreso sucede algo interesante en relación al MAR y el tipo de personas que permite ingresar, ya que el profesorado relata el siguiente caso

> *una vez me tocó un caso de una aspirante que este... que se había quedado como a 30 o 40 lugares de quedar adentro... ¿Qué fue lo que pasó? Vino la estudiante, vino con su mamá y la mamá me dijo "no quedó, quedó en tal lugar y no queda dentro […] ¿qué nos recomienda para ella? ¿para que pueda tratar de entrar el año próximo? ¿nos recomienda*

> *que se meta a clases de inglés? ¿de computación? ¿le compramos libros?", dije "esto es lo que necesitamos", o sea si de mí dependiera, vale mucho más la pena que esta estudiante quede adentro que alguien que, por ejemplo, no tiene la actitud, pero tuvo la fortuna de estudiar en una muy buena escuela desde el principio, etcétera y está pasando el examen bien. Hasta se lo dije a la mamá, le dije "híjole, muy tristemente lo que le recomiendo es haga todo eso, pero si quieren que entre este año vayan con los del movimiento [de aspirantes y rechazados], ellos la van a meter. Pero claro si usted está como está interesada en que, vaya, entre con los méritos y los elementos suficientes, pues paralelamente métala a unas clases de inglés, etcétera"* (Docente 5)

La historia anterior pone en relieve, al menos, tres puntos interesantes. El primero que se va a abordar es la idea que presenta que hay estudiantes que ingresan a la universidad por pasar el examen debido a que provienen de una escuela con un nivel académico alto, aunque no tengan la actitud necesaria. Esto es particularmente interesante ya que, como se recordará, una parte del profesorado considera que el método más justo para el proceso de ingreso. Sin embargo, se barajó la posibilidad de que esto estuviese relacionado con una lógica meritocrática y con las características ideales del estudiantado universitario para las y los docentes que no corresponden a las personas que provienen de sectores desfavorecidos. Esta historia expone que, aparentemente, es más fácil para las personas que provienen de contextos favorecidos con acceso a instituciones de alto nivel académico ingresar a la universidad, lo que sería indicativo en que el examen estandarizado no es la forma más justa de ingreso, debido a que reproduce las inequidades sociales y educativas. Lo anterior va de la mano con lo señalado por Marrero (2018), quien sostiene que los métodos de ingreso no son mecanismos neutrales y, por lo tanto, facilitan el acceso a cierto grupo social, mientras dificultan el de otros. Además, esto ilustra la posible presencia de una perspectiva elitista entre el profesorado nicolaíta, lo que ya se podía sospechar con ideas como que *universidad no es para todos* y que *quien no pueda pagar no estudie*.

Un segundo punto que pone en relieve la historia antes presentada es que, como ya se señaló, el mecanismo de ingreso no filtra lo que las y los docentes consideran necesario. Como se puede vislumbrar en dicha historia, el profesorado considera que la chica en cuestión tiene la actitud necesaria para ser una estudiante universitaria, pero no tiene las habilidades, aunque vale la pena recordar que las y los docentes consideran que las habilidades se pueden desarrollar y que la

cuestión de actitud es algo más difícil. En ese sentido, y reforzando el punto anterior, a esta estudiante se le estaba quitando la posibilidad de acceder a la educación universitaria por no cumplir un criterio que es más fácil de cubrir para los sectores privilegiados. Aquí toma aún más fuerza lo señalado por Marrero (2018) sobre que los mecanismos de selección no son neutrales.

Por último, el tercer punto que pone en relieve la historia de esta rechazada es el rol que cumple el MAR como un mecanismo de ingreso para todas aquellas personas que no cumplieron un criterio no neutral, como es la puntación de un examen estandarizado que es más fácil para las personas de sectores favorecidos. Este punto es sumamente interesante debido a que, cuando se abordó el tema del MAR, el profesorado resaltó los puntos negativos del mismo, lo estigmatizó como un movimiento politizado y caracterizó el deseo de ingresar de las personas asociadas a este movimiento como algo muy similar a un capricho. Sin embargo, este caso en particular muestra como el MAR puede ser una fuerza de oposición y, en cierta medida, de justicia social y educativa para todas esas personas que provienen de sectores desfavorecidos y no fueron de esos *mejores* puntajes en un examen estandarizado, que responde a una lógica elitista como se propone en el primer punto.

En este tenor, los tres puntos aquí discutidos hacen cierto eco con los resultados cuantitativos del presente estudio. Vale la pena recordar que, ante la falta de correlación entre el compromiso escolar y sus factores con el CMC, se barajó la posibilidad de que esto fuese debido a que el SEN posee una tendencia homogeneizadora, donde perseveran las y los estudiantes con ciertas características (Martínez Martínez, 2022). Sumado a ello se encontró que el estudiantado de clase baja evaluaba mejor el CMC generado por docentes emancipatorios que el de posmodernos. En ese sentido, se podría considerar que obtener buenos resultados en el examen estandarizado lleva a que las y los estudiantes de sectores marginados y de sectores favorecidos compartan alguna característica, lo que ilustraría la manera en que dicho mecanismo homogeniza la población y expulsa a las personas que no tienen ciertas características siendo visto como algo *justo*. Debido a lo anterior, el acceso de personas de grupos marginados, ya sea a través del examen o del MAR, podría explicar los resultados sobre la percepción del CMC, donde las y los estudiantes de dichos grupos consideran que el profesorado emancipatorio se ajusta más a sus necesidades.

En la línea de pensamiento que relaciona el proceso de ingreso de la UMSNH y el MAR, se puede encontrar que, en cierta forma, el profesorado percibe el origen de dicho movimiento en un error institucional. Dicho error fue

> *Y entonces a mí se me hace que, en ese sentido, por ejemplo, eso de que la gente crea que si protesta lo suficiente va poder entrar, porque se ha hecho históricamente en la universidad. Digo por eso lo hacen, si nunca pasara nunca lo harían, pero como sí se ha hecho pues crea como un mal precedente, crea un mal precedente de bueno… que eso se puede hacer. Eso es algo que a mí me parece que sí se manejó mal históricamente* (Docente 3)

Como se puede observar en el fragmento anterior, el profesorado considera que el dejar entrar a todos por protestar fue algo que hizo la UMSNH y que fue el resultado de un mal manejo de la situación, al punto de considerarlo un *error histórico*. Eso ha llevó a que se asentará un precedente que si protestan les van a permitir ingresar a la universidad, debido al cual se podría considerar que existe el MAR, ya que eso es a lo que, en esencia, se dedica dicho movimiento.

Tal error de la universidad de permitir entrar a todas las personas que protestaban es asociado por el profesorado a una característica en específico, la cual es

> *yo creo que la universidad es muy... permisiva en ese sentido, o sea es como demasiado democrática mal entendida* (Docente 3)

Lo que indica este fragmento es que, en el pensamiento del profesorado participante, el hecho de permitir el acceso a cualquier persona que reclame un lugar en la universidad es un acto de permisividad que se deriva de un mal entendimiento de la democracia. En ese sentido, las acciones de carácter universalizador de la educación superior pueden ser vistos como un acto permisivo, en lugar de como uno democratizador. Esto es particularmente problemático si se tiene en consideración las políticas educativas actuales en México donde se busca universalizar todos los niveles educativos, incluida la educación superior (SEP, 2019c).

También se menciona que, en las ocasiones que se ha permitido el ingreso a todas las personas que lo solicitan, ha producido ciertos efectos. Entre los que mencionan

> *cuando se ha dicho "entran todos", ha sido caótico, porque entonces lo que ha habido, literal, que no caben en los salones, que hay gente que está en el pasillo, que hay gente...*

> *entonces lo que hay es muchísimas deserciones, y entonces se puede ir gente muy valiosa, por otras gentes no tan valiosas, que simplemente pelean... que simplemente decidieron que querían entrar, aunque no era su primera opción, aunque no les interese demasiado la carrera* (Docente 3)

Como muestra este fragmento, cuando se ha permitido el acceso a todas las personas que solicitan, desde la perspectiva del profesorado, ha sido algo caótico debido a que *no caben en los salones*. Esto puede llevar a que se presente deserción, sin embargo, el profesorado hace hincapié que se puede perder *gente valiosa* debido a que hubo *gente no tan valiosa* que protestó para poder entrar, aunque no les interesara la carrera o no fuera su primera opción. En este fragmento queda patente algo que se ha inferido con anterioridad, lo cual es un estigma sobre las personas asociadas al MAR. Aquí se muestra como, para cierto sector del profesorado, las personas que protestan para tener acceso a la educación superior *no son valiosas*, lo que hace eco esta manera de hablar sobre ellas como si entrar a la universidad fuese un capricho. Asimismo, reaparece la idea de que aspirantes y rechazados afectan los intereses de las y los estudiantes aceptados, ahora lo plantean hasta tal punto que culpabilizan a las personas que protestan para entrar de que haya estudiantes que desertan.

Otro aspecto que se puede resaltar del fragmento anterior es donde aparece el argumento que esgrimen para exponer porque no se puede aceptar a todas las personas. Tal argumento se observa cuando mencionan que *no caben en los salones*, es decir, que consideran que son las condiciones materiales las que limitan el acceso de más personas a la UMSNH, cosa que refuerzan de la siguiente manera

> *yo sí creo que la universidad tiene una capacidad, digo tú ves las instalaciones, tenemos una capacidad. Meter 50 chicos en un salón ya es bastante apretadito, si tuviéramos que meter 60, literalmente no caben ¿sí? Yo les digo luego "no es que no queramos admitir más gente, es que literalmente no caben"* (Docente 3)

En este fragmento se reitera que son las condiciones materiales las que limitan el poder permitir el ingreso de más personas a la universidad, donde señalan que si se recibieran a más estudiantes de lo que ya se hace no habría espacio donde ponerles. Si bien es innegable que las condiciones materiales de las instituciones juegan un papel fundamental en la población que se puede atender, en este caso particular no se debe olvidar un aspecto que ya ha sido mencionado. Esto es que, como

con anterioridad se pudo observar, es más fácil para las personas que provienen de escuelas con alto nivel educativo obtener una puntuación alta en el examen estandarizado que su utiliza en el proceso de ingreso. De esta forma, el argumento de las condiciones materiales podría servir, consciente o inconscientemente, como una manera para legitimar que personas de contextos favorecidos sean las que ingresan a la universidad y que se desaliente los movimientos de protesta que exigen que se acepten a más personas como estudiantes.

A pesar de lo anterior, se puede señalar que existen dos posturas o perspectivas acerca del rechazo de aspirantes. Estas posturas se ven expresadas en el siguiente discurso

> *no me gusta la idea de "a ver, si no tienes las habilidades te quedas fuera y hazle como puedas", siento que es como no querer enfrentar el problema. Tampoco me gusta la otra solución de "todos, aunque no tengan las habilidades vénganse acá", porque acabas con deserción* (Docente 5)

Como se puede observar en el anterior fragmento, las dos posturas que se expresan son (1) no les gusta que se deje a las personas fuera sin más y (2) es que no les gusta la opción de dejar entrar a todo el mundo, aunque no tenga las habilidades. El motivo por el que se rechaza la primera postura es que consideran que es no querer enfrentar el problema de la falta de habilidades. Por su parte, rechazan la segunda postura porque consideran que esta genera deserción, aspecto que ya ha sido mencionado antes, que la falta de las habilidades necesarias o ideales lleva a que el estudiantado tenga dificultades y deserte, según la óptica del profesorado.

Sin embargo, ambas posturas comparten una solución potencial, la cual es expresado por las y los docentes de la siguiente forma

> *La solución concreta es "no tienes las habilidades, ok, no puedes entrar, pero vamos a desarrollar una estrategia para que puedas desarrollar las habilidades y puedas entrar", eso no ha habido manera de que se implemente* (Docente 5)

Este fragmento muestra que la solución propuesta por el profesorado es que, cuando una o un aspirante no tenga las habilidades necesarias, existan estrategias para que puedan desarrollar dichas habilidades y de esta forma pueda acceder a la universidad. Siguiendo los problemas que implicaban las dos posturas mencionadas líneas arriba, el llevar a cabo es solucionar el riesgo de potencial deserción por falta de habilidades y se enfrentaría la falta de habilidades. Sin embargo,

se debe notar que esta solución es algo que no se ha podido implementar, lo que ilustraría esta falta de voluntad de enfrentar la falta de habilidades en las y los aspirantes.

Un último factor que se puede mencionar es el caso del COVD-19, este se puede considerar un factor transversal. Esto debido a que ha tenido cierto impacto en la educación superior de forma generalizada, por lo cual atraviesa distintos factores, actores y elementos del proceso educativo. lo cual podría estar relacionado con el momento en que se realizó la presente investigación. De forma general se puede mencionar que se distinguen elementos durante el periodo de confinamiento o cuarentena al inicio de la pandemia con el cierre de las instituciones educativas y los relativos al momento posterior al fin de la cuarentena y reapertura de las escuelas y universidades.

Para iniciar a describir este factor se comenzará con el momento del cierre de las instituciones educativas e inicio del distanciamiento social. Este momento es descrito por el profesorado como que

> *fue un caos, y eso fue en todas las familias* (Docente 1)

Como muestra en el fragmento anterior, la primera impresión que se tiene del proceso de cierre e inicio del confinamiento es como algo caótico y que se vivió así de manera generalizada. Sin embargo, algo que destacan es la postura del profesorado y del estudiantado en dicho momento

> *vi en general como buena disposición de profesores y estudiantes para el cambio ¿no? Que fue ahí en su momento necesario* (Docente 5)

Este fragmento ilustra que el profesorado percibió una *buena disposición* tanto de docentes como de estudiantes para adaptarse a dicha situación, considerando que en ese momento era una medida necesaria. Es notorio este contraste de la percepción del cierre como un proceso caótico, pero que aun así contó con la disposición de las y los actores educativos para realizar dicho cambio dada la necesidad de la situación.

A pesar de esta disposición al cambio necesario que implicaban las medidas sanitarias relacionadas a la pandemia de COVID-19, se puede notar que el profesorado tuvo algunas dificultades al principio de este proceso. Esto se puede vislumbrar en los siguientes fragmentos

> *No sé cómo retomar este barco, tengo que hacerme cargo, teníamos en puerta también el proceso de selección, teníamos en puerta un montón de procesos […] tengo muchas fotos*

> *de mi oficina, que era la cocina la casa, el hacer el aseo de la casa, el estar al pendiente de mis hijos, fue un caos* (Docente 1)

Este fragmento muestra que el origen del caos antes aludido fue la fusión de espacios y el no saber cómo responder ante la situación. Ya que, como se puede observar en el fragmento, el profesorado tenía que enfrentar distintas situaciones, como atender aspectos administrativos de la universidad, cuestiones familiares, aunado a la docencia. Además, el tener que trabajar en casa llevó a que ciertos espacios se combinaran o transmutaran para poder seguir trabajando.

Sumado a lo anterior, se puede mencionar que algunas características de la propia educación presencial también fueron una fuente de caos durante el inicio del periodo de confinamiento. Esto se puede ver ilustrado a continuación

> *como fue tan abrupto, pues el diseño instruccional sí te lleva un rato, un buen rato te llevas haciendo un diseño instruccional y entonces el primer diseño instruccional que hice, lo fui haciendo, así como "esta semana, luego la que sigue y luego la que sigue", así ¿no? No se debería hacer así, según dice la teoría, que el diseño debiese ser como todo completo, todo el diseño instruccional y pues no fue así, lo tuve que hacer como iba saliendo* (Docente 4)

> *Pues fue bastante caótica, porque tú tienes una materia que no está diseñada para darse en virtual […] pasar algo que no estaba diseñado para eso a virtual así en 15 días, pues "oigan regrésenme las vacaciones de semana santa, ya no vamos a regresar, sino que va ser virtual, así que organicen"* (Docente 3)

Como se puede observar en estos fragmentos debido al abrupto cierre de los centros educativos y al corto tiempo para adaptar las materias, las cuales no están diseñadas para ser llevadas en línea, hizo que este proceso fuese percibido como caótico. Esta idea de que el cambio de la educación presencial a la EaD fue algo abrupto es una característica que se ha observado en distintos niveles educativos y viene dado por la propia situación sanitaria que determina tal medida (Didriksson, 2020). Sumado a ello, dado que hacer un diseño instruccional para un modelo de EaD, las y los docentes tuvieron que hacerlo *como iba saliendo*. Esto pudo sumar más a la percepción de caos en el proceso de cierre del ámbito educativo durante la cuarentena.

Para poder hacer frente a esta situación el profesorado tomó ciertas acciones, entre las cuales mencionan

> *yo sí les dije [a mis estudiantes] "ahorita yo no puedo retomar las clases, mi vida está hecha un caos, denme chance de organizar todo, no se preocupen" […] Hice un sondeo, hice un cuestionario para ver cómo estaban, para sondear cómo estaban viviendo ellos, para sondear qué recursos tenían, cómo se iban a poder conectar conmigo ¿no? […] Así fue como restructuré el curso con ellos* (Docente 1)

En primera instancia se relata que se ocurrió una especie de distanciamiento con la finalidad de poder organizar el caos de la situación. Una vez hecho eso se sondeó la manera en que el estudiantado estaba experimentando el confinamiento y los insumos con los que contaban para poder llevar a cabo la EaD durante este periodo. Con esa información fue como el profesorado restructuró sus cursos. También, las y los docentes, expresan cierta experiencia emocional durante este periodo inicial de confinamiento, la cual describen

> *la pandemia me pegó gachísimo* (Docente 1)

> *¡Ay! no, al principio, yo sí como que me deprimí* (Docente 1)

> *fue para mí una angustia de poder pensar cómo, la primera cosa que me preguntaba es ¿cómo voy a hacer para que estos jóvenes y jóvenas aprendan?* (Docente 4)

Estos fragmentos muestran que las y los docentes dicen que la pandemia *les pegó gachísimo,* lo que asocian con un sentimiento de depresión y angustia. Esto se derivaba de la incertidumbre y el autocuestionamiento de cómo lograrían que sus estudiantes aprendieran en esas condiciones. Esto explicaría la retirada inicial que realizaron para poder ajustarse a esa nueva realidad. Otro aspecto similar que reportan es cómo se sentían al momento de estar impartiendo clases haciendo uso de la EaD. Esto lo describen de la siguiente manera

> *en las clases en línea no veía a nadie, a nadie. Eso ¡ahg!, me caía regordo, entonces sentía que estaba en un soliloquio y aviéntate a hablar, y si alguien te pregunta pues que padre, y aunque promovieras la discusión de repente no era tanto [la participación] ¿no?* (Docente 1)

> *yo sí les decía "yo no los necesito con las cámaras prendidas" […] Pero también eso hacía difícil la clase ¿no? Porque realmente decía uno "pues es que...", les digo "me siento como hablando en el desierto, no sé si me oyen o no me oyen, por favor díganme algo" y entonces ya por ahí alguno contestaba "no, maestra, sí estamos", porque eso sí hace más pesada la*

clase ¿no? Porque si nada más veo caritas o fotitos o letritas, pues no sé, como que la parte de verlos, pues me da idea de que tan interesados están, de que si ya se perdieron, de si tienen cara de no entendí, y si no los ves, eso era más confuso (Docente 3)

El tener que realizar las clases de manera sincrónica, pero a través de medios electrónicos llevó a que el profesorado sintiera que estaba en un desierto o en un soliloquio, lo cual les desagradaba, además la participación de las y los estudiantes era poca, aunque la incentivaran. Sumado a ello, el no poder observar a sus estudiantes les privaba de los medios de comunicación no verbal que utilizan para saber si están entendiendo, se les interesa la clase, si ya se perdieron en la explicación, etcétera. Esto es de particular relevancia ya que, como se mencionó anteriormente, en una condición de educación presencial estos elementos son la principal fuente de retroalimentación que permite a las y los docentes saber cómo está funcionando su clase. Sumado a ello, la falta de participación también era una situación problemática ya que, como se mencionó anteriormente, este es un elemento clave para que las y los docentes puedan constatar el aprendizaje de sus estudiantes, por lo que durante el periodo de confinamiento estaban privados de este elemento esencial. Además, esta sensación de *estar en un desierto* podría relacionarse al efecto de la relación docente-grupo que fue abordada con anterioridad, donde el profesorado señala que el interactuar con sus estudiantes en el grupo de clases tiene un impacto positivo en su estado anímico y que cuando sienten que están haciendo un monologo por falta de participación de sus estudiantes se desmotivan como docentes.

El tener que transitar de una educación presencial a una mediada por medios electrónicos implico cierto proceso de formación para el profesorado. En ese tenor comentan

Nos impartieron algunos cursos en donde nos presentaron otras herramientas informáticas que podías usar como pizarras virtuales, etcétera ¿no? (Docente 8)

Por ejemplo, nos tuvimos que poner a tomar un curso de dos horas para aprender a manejar Classroom, yo no sabía manejar Classroom […] ni sabía usar el Meet ni sabía cómo generar una videollamada, pero la escuela aquí nos dio un curso de horas (Docente 2)

Hice una lectura de cómo se hace un portafolio, para qué, cuál es la intención ¿no? La intención es que el sujeto reflexione sobre su aprendizaje, no que archive en un foldercito

tareas, que se cuestione ¿por qué te gustó? ¿por qué no te gustó? ¿por qué hiciste esto? ¿no? (Docente 2)

Como se puede observar en los anteriores fragmentos, para formarse durante el periodo de confinamiento durante la pandemia de COVID-19 recurrieron a dos formas distintas. Vale la pena recordar que, cuando se abordó el tópico de la formación docentes, se encontró que el profesorado tenía tres maneras de formarse para ejercer la docencia por medio de ensayo y error, a través de cursos y mediante literatura especializada. En este caso, los discursos antes presentados muestran que, durante el periodo de cuarentena, el profesorado se formó a través de literatura especializada y cursos. Con la literatura especializada comentan que se informaron sobre el uso de estrategias didácticas concretas, en este caso aparece el ejemplo del portafolio de evidencias. Por su parte, se comenta que la institución ofertó un curso al profesorado en el cual les enseñaron a usar herramientas informáticas o electrónicas, entre las que mencionan pizarras virtuales, *Classroom* y *Meet*. En cierto caso se menciona que desconocía cómo se usaban dichas herramientas.

Estas medidas de formación docente durante el periodo de confinamiento se pueden relacionar con la preocupación inicial del profesorado, donde se cuestionaban de qué manera iban a lograr que sus estudiantes aprendieran en una situación como esa. En el caso de la formación a través de la consulta de literatura especializada podría responder de primera mano a dicha preocupación, debido a que ilustra una acción directa del profesorado para responder a tal situación. Por otra parte, la formación a través de cursos también ilustra esta preocupación y disposición de las y los docentes para formarse y responder a la situación que enfrentaban. Sin embargo, esta oferta de cursos también ilustra una acción por parte de la institución en pos de responder a la necesidad de adaptarse a la nueva realidad que se enfrentaba durante el periodo de confinamiento. Esta disposición del profesorado y de la universidad para adaptarse es particularmente llamativa ya que, según señaló anteriormente el profesorado, una de las características de la UMSNH es funcionar por inercia y resistirse al cambio bajo el argumento de usos y costumbres. Esto ilustraría que la pandemia podría ser una posible fuente de transformación brutal de las RS (Abric, 1993) en torno al proceso educativo.

Esto último se podría ver expresado en la vivencia del profesorado a la hora de enfrentar en la práctica el cambio que implicó migrar de un modelo de educación presencial a uno de EaD. En ese sentido mencionan que

> *El ejemplo más inmediato es el de la pandemia y forzosamente tuvimos que cambiar la forma de trabajo y los criterios de evaluación* (Docente 8)

Este fragmento muestra que la cuarentena derivada de la pandemia de COVID-19 representó una situación que llevo a que las y los docentes tuvieran que cambiar su forma de trabajo y los criterios que usaban para evaluar. Dichos cambios se vieron reflejados en su práctica docente de la siguiente manera

> *empezamos a usar cosas que no hacíamos antes, y empezamos a buscar otras estrategias y empezamos a diversificar nuestra forma de dar clases con tal de poder cubrirlos* (Docente 3)

> *era como hibrido, no era hibrido, era sincrónico y asincrónico, entonces yo les daba clases una vez a la semana, o sea tenía dos grupos y les daba, o sea yo no les daba las cuatro horas a los dos grupos, no. Si un grupo lo tenía lunes y jueves, les daba los lunes, si al otro grupo de otra materia los tenía martes y viernes, entonces les daba los martes. Entonces, el lunes veíamos la clase, ya sea que ellas exponían, yo exponía con diapositivas […] Entonces, dábamos la clase, yo sí pasaba lista, en el Meet te ponía los que entran, por aquello del porcentaje, pues aprendí a usar Classroom, y entonces dábamos la clase y un día en Classroom les colgaba "para la próxima clase, tal texto, pero de este texto vas a hacer una actividad y esa actividad la vas a socializar en la sesión sincrónica"* (Docente 2)

> *tengo varias clases grabadas de media hora, porque se las tenía que enviar, entonces en lugar de tener las dos horas que tenía en el salón, decía "tampoco les puedo enviar algo tan pesado, que flojera para ellos". Entonces tengo así como capsulitas, entonces tuve que sintetizar otra vez qué conocimiento les voy a dar, sin caer en ser como un vil youtuber de dar una clase de cinco minutos, pero sí una clase breve bien preparada, que les pudiera servir para consultarla si tuvieran dudas* (Docente 1)

> *durante la pandemia utilicé Meet y Classroom, bueno y WhatsApp para estar en comunicación con jefes de grupo* (Docente 8)

Los fragmentos anteriores muestran la manera en que el profesorado desarrolló su ejercicio docente durante el periodo de confinamiento haciendo uso de la EaD, haciendo uso de herramientas

y estrategias que no usaban antes. Para ello mencionan que las principales herramientas que utilizaron fueron *Classroom*, *Meet* y *WhatsApp*. En el caso de las dos primeras, les permitían desarrollar el modelo de EaD con actividades sincrónicas y asincrónicas, donde usaban *Classroom* para poner lecturas y actividades a sus estudiantes, para que cada quien trabajase por su cuenta, para posteriormente retroalimentar y socializar dichas actividades en una sesión sincrónica a través de *Meet*, en donde se hacía uso de la técnica expositiva. Esta técnica expositiva también era utilizada por medios asincrónicos, ya que, como se puede observar en los anteriores discursos, el profesorado también desarrolló videos a manera de capsulas donde exponían un tema a sus estudiantes con la finalidad de que pudiesen consultar dicho material en caso de tener dudas. Por su parte *WhatsApp* fungió como un canal de comunicación entre docentes y estudiantes.

Es importante notar que, en el caso de la UMSNH, el proceso de adopción de la EaD durante el periodo de cuarentena se tradujo en tomar las prácticas tradicionales del aula y buscar la manera de desarrollarlas en un ambiente digital. Esta tendencia fue algo que se observó en distintas universidades a nivel mundial, donde se puede incluir México, lo cual implica que la EaD durante este periodo no implico una innovación propiamente, sino la traducción del paradigma tradicional a un nuevo ambiente. A esta tendencia se le denominó como pedagogía pandémica[2] (Giroux et al., 2020; Peters et al., 2022; Soto Decuir, 2021).

Sumado a la manera en que adaptaron ciertos elementos de su práctica a la EaD, también se puede mencionar que hubo algunas prácticas que tuvieron que flexibilizar o, incluso, dejar de hacer. Esto se ilustra a continuación

> *a mí que me gusta hacer cosas en equipo, híjole sí era muy complejo, de repente les decía "pues hagan equipos" y se organizaban y de alguna forma ¿no? Pero había gente que me decía "es que yo no me puedo juntar, porque donde yo vivo me quedan muy lejos todos y me cuesta mucho trabajo conectarme como para las redes en equipo" -"pues ok, hazlo*

[2] Vale la pena aclarar que sobre el concepto de pedagogía pandémica se encontraron al menos dos acepciones que se pueden referir al uso a contextos educativos formales e informales. En el caso de los contextos formales se refiere al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) para dar continuidad al proceso educativo, esta concepción es usada por Peters et al. (2022). En cuanto a los procesos informales, la pedagogía pandémica se refiere al rol educativo que fungen los medios de comunicación, pero que en la presente coyuntura histórica se ha caracterizado por un tono alarmista y amarillista en torno a la pandemia de COVID-19, esta acepción es usada por Giroux et al. (2020), aunque sin negar la primera acepción y apuntando la importancia de la educación formal para contrarrestar los discursos emanados desde los medios de comunicación.

solo", y acepté gente que hicieran las cosas solos, porque de veras les era muy difícil hacer equipos (Docente 3)

dejé de hacer técnicas vivenciales, porque hacer técnicas vivenciales en línea poco menos que imposible (Docente 3)

pues organizo círculos de lectura de textos que no tengan que ver con la materia, muchas veces ni siquiera con la universidad […] que es una de las cosas que ya no pude hacer con el trabajo a distancia (Docente 8)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, la práctica que tuvieron que flexibilizar fue la realización de trabajos en equipo, esto debido a que había estudiantes que tenían dificultades físicas y técnicas que impedían que pudiesen participar en este tipo de actividades. Por su parte, las actividades que se tuvieron que abandonar durante el periodo de confinamiento fueron la realización de cirulos de lectura y de técnicas vivenciales. Algo que se puede señalar, tanto de las técnicas que se flexibilizaron como las que se dejaron de hacer, es que corresponden a técnicas que implican interacción con otras personas. En ese sentido, se podría decir que durante la adopción de la EaD en esta tendencia de pedagogía pandémica se optó por una forma de educación más individualista debido a las limitaciones de los propios recursos técnicos utilizados para continuar con el proceso educativo (Apple, 2022; Giroux et al., 2020; Peters et al., 2022).

Ante la percepción del cierre de las instituciones educativas como un proceso caótico, el tener que formarse para adoptar nuevas prácticas y abandonar otras, el profesorado generó cierta impresión sobre cómo fue inicialmente la adopción de la EaD. Esto se puede ilustrar con los siguientes fragmentos

Nos costó un rato, yo creo que los primeros seis meses fueron de total desorientación, así. Realmente, el semestre se suspendió a la altura de marzo, si no me equivoco, poquito antes de las vacaciones de semana santa, y yo te diría que, en términos de eficiencia en la continuidad de las clases, ese semestre se perdió, ese semestre ¿no? Porque lo que siguió, todavía no estábamos familiarizados con las herramientas a distancia, los estudiantes mucho menos, etcétera (Docente 5)

Haz de cuenta que yo veía, por lo menos esa es mi percepción, yo veía como si la escuela, las formas de ser y de valorar de la escuela, las prácticas docentes solo se trasladaron a

una pantalla y no hubo cambio ¿ves? Porque si el profesor o profesora habla y habla y solo da catedra en el salón de clases, si solo es una catedra, pues no cuesta trabajo ¿no? Seguir hablándole a una televisión ¿no? O sea, y creo que eso pasó al principio, creo que al principio eso costó muchísimo trabajo, como quitarte esas gafas de escuela así, para poderte poner otras donde hay otras herramientas que puedes utilizar para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Docente 4)

Lo que ilustran los fragmentos anteriores es que, al principio del confinamiento, fue un periodo donde estuvieron desorientados hasta tal punto que les costó un periodo aproximado de seis meses adaptarse a esa nueva realidad. Debido a lo anterior, consideran que el semestre donde se adoptó la tendencia de la pedagogía pandémica se perdió en el sentido de darle continuidad a las clases. Esto debido a que ni docentes ni estudiantes estaban familiarizados con la EaD ni con las herramientas necesarias para llevarla a cabo. En ese sentido, comentan que al principio las y los docentes solo llevaron a cabo su práctica regular, es decir, lo que hacían en el salón de clases, pero a través de una pantalla, debido a que en ese momento costó trabajo deshacerse de las concepciones que se tenían acerca de lo que es la educación y tomar otras posturas.

Esta dificultad para adaptarse a los ambientes virtuales y tener que tomar un periodo de adaptación para establecer nuevas estrategias para llevar a cabo esta nueva forma educativa es algo que algunos autores señalan como un paso necesario en el tránsito de educación presencial a EaD, sobre todo en el estudiantado (Contreras & Méndez, 2015; Vásquez & Rodríguez, 2007). Sumado a lo anterior, la dificultad que el profesorado observó en otras y otros docentes para desprenderse de su forma de dar clases y terminar llevando esa misma forma al plano digital, podría ser explicado por la TRS, donde se señala que las RS sirven para poder hacer familiar aquello que es extraño para el individuo, es decir, que interpretan un nuevo acontecimiento a través del conocimiento social que ya poseen (López Beltrán, 2012).

Sin embargo, y a pesar de dichas dificultades iniciales, el profesorado señala que

yo sí creo que fue complicado, pero se subsano de alguna manera, de alguna manera lo sacamos adelante (Docente 3)

Me fui adaptando, lo que no me gustaba mucho es que le daba clases a la computadora, pero ya después como que me fui acostumbrando, me fui habituando ¿no? (Docente 2)

> *Porque finalmente los contenidos pues los adaptas y los profesores al principio batallamos, pero ya luego hasta nos aficionamos y dijimos "¡ah! mira si" y empezamos a usar cosas que no hacíamos antes, y empezamos a buscar otras estrategias y empezamos a diversificar nuestra forma de dar clases con tal de poder cubrirlos* (Docente 3)

Lo que ilustra estos fragmentos, es que a pesar del caos y las dificultades que se enfrentaron al principio del periodo de confinamiento, las y los docentes se adaptaron y habituaron al modelo de EaD, incluso se llegaron a *aficionar* y comenzaron a *diversificar* su forma de impartir clases con el objetivo de poder cubrir los contenidos de sus materias. Esto ya se vía reflejado cuando se mencionaban las herramientas que adoptaron a partir de sus procesos formativos durante la cuarentena. En ese sentido, se podría decir que las y los docentes adoptaron la tendencia de la pedagogía pandémica durante el periodo de distanciamiento social.

Esta adopción de la EaD durante la cuarentena o de la pedagogía pandémica, llevó a que el profesorado mencione las ventajas que experimentaron durante dicho periodo. En este rubro mencionan

> *eso era muy rico en la pandemia, porque en la pandemia nunca se suspendía por nada, o sea no hubo nada que suspendiera, que hiciera que no tuviéramos las clases normales ¿no? Las clases suficientes* (Docente 3)

> *una de las ventajas que le veo a la pandemia es que los muchachos y las muchachas pudieron organizarse de otras formas para estudiar ¿ves? Y para poder aprender. Yo tuve estudiantes que estaban trabajando y estaban en la clase, así, o sea trabajaban y, por ejemplo, si alguna vez participaban se oía un montón de gente atrás o se oía ruido, no gente, se oía ruido y así, de que estaban trabajando. Y eso para muchos y muchas fue ventajoso porque entonces podían tener una fuente de ingreso para pagar su propia escuela ¿no? Esa es una ventaja. Y una de las grandes, grandes ventajas que yo le veo a la educación en línea es que obliga a los estudiantes y las estudiantes a ser más autónomos ¿no? Que no sean tan atenidos a lo que dice el profesor o la profesora y pueden experimentar o pueden atreverse a desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje porque, además, les obliga, como dicen los conductistas, el contexto les obliga, les fuerza a que tengan que diseñar otras estrategias porque se dan cuenta que las que traían, ese paquete,*

> *esas herramientas que traían no encajan en estas nuevas formas de educación y tienen que desarrollar otras, otras estrategias de aprendizaje* (Docente 4)

Los fragmentos anteriores muestran que las ventajas que observó el profesorado del uso de la EaD durante el periodo de cuarentena fue que no había suspensiones de clases, las y los estudiantes desarrollaron nuevas estrategias de aprendizaje y mayor autonomía y que podían tomar clases desde cualquier lugar, incluido el trabajo. Esto último permitía al estudiantado tener un ingreso para poder solventar sus estudios. Dichas ventajas que observaron las y los docentes son las ventajas que en la literatura se le suelen atribuir al modelo de EaD. En el caso del desarrollo de habilidades en el estudiantado se menciona que el desarrollo de la autonomía y de estrategias de aprendizaje es un tema central en la EaD (Contreras & Méndez, 2015). Por su parte el evitar suspensiones y el que las y los estudiantes se pudiesen conectarse desde distintos lugares a la clase expresa el carácter democratizador que se le atribuye a la EaD, el cual permite que las personas accedan a la educación superando las barreras espaciales, temporales y geográficas (Castaman & Rodrigues, 2020; Contreras & Méndez, 2015).

En esa línea de pensamiento positivo de este periodo, las y los docentes señalan que

> *Pues yo creo que hubo gente sí aprendió bien, que hubo gente que no mucho. En el nivel universitario no creo que haya sido tan grave, yo creo que en el nivel universitario como quiera se suplió, o se puede suplir, se pudo suplir el no estar presencialmente* (Docente 3)

El fragmento anterior muestra que, a pesar de la situación caótica y abrupta y todas las dificultades para adaptarse a la EaD, consideran que se logró el aprendizaje durante el periodo de confinamiento. Incluso llegan a plantear que esto fue algo se podía lograr en el nivel universitario, al contrario de otros niveles educativos. Si bien reconocen que puede haber casos en que las o los estudiantes no lograron el aprendizaje, la idea central es que la educación superior pudo suplir la presencialidad a través de la EaD y logró el aprendizaje esperado. Esto contrasta con la postura que expresaban anteriormente de que, al inicio de la pandemia, el semestre inmediato a la suspensión fue perdido en términos de continuidad de aprendizajes. Asimismo, la idea del logro de aprendizaje a nivel universitario contrasta con lo que reportan otros estudios que retoman la perspectiva del estudiantado a nivel nacional (Gastélum-Escalante, 2020), o incluso el discurso internacional generalizado en que se señala que durante el periodo de cuarentena existió una pérdida en los logros de aprendizaje (Jandrić & McLaren, 2021b). Además, lo observado por el profesorado de la

Facultad de Psicología difiere totalmente de lo reportado por estudiantes de otras facultades de la UMSNH (Bautista-Hernández et al., 2021; González Samaniego et al., 2022; Valenzo-Jiménez et al., 2022).

Sin embargo, no se puede pasar por alto que el mismo profesorado reconoce que puede haber excepciones en tales logros de aprendizaje durante el confinamiento social, lo que lleva explorar cuales son los problemas que se enfrentaron durante la aplicación de la pedagogía pandémica en el periodo de cuarentena. Algunos ejemplos de las desventajas que implicaba la EaD ya fueron mencionados, los cuales son la falta de participación del estudiantado durante la clase y la imposibilidad para el profesorado de poder acceder a los elementos de comunicación no verbal que le sirven de retroalimentación para saber cómo va la clase. Aunque las desventajas de la EaD no se limitan a las antes mencionadas, sino que también se comentan situaciones como las siguientes

> *todos [los estudiantes] estaban abrumados porque los maestros les mandaban PDF's y PDF's a leer y leer* (Docente 1)
>
> *Se prestaba mucho, y eso fue un broncón al principio, esa forma de trabajo para la simulación, pero no había mucho tampoco que se pudiera hacer al respecto ¿no? Sabíamos que muchos estudiantes no estaban ahí enfrente de la cámara, sino que nada más se conectaban y ya* (Docente 8)
>
> *Las dificultades fueron más bien en la práctica ¿no? Al usar esas plataformas, al utilizar Meet, los problemas pueden ocurrir de manera repentina, esos fueron los problemas que llegué a tener más bien* (Docente 8)

Los fragmentos anteriores ilustran tres problemas o desventajas que acarreaba el uso de la EaD durante el periodo de confinamiento. El primero se relaciona al efecto que tuvo este tipo de educación sobre el estudiantado, desde la perspectiva de las y los docentes observaron que el estudiantado estaba abrumado debido a que les mandaban constantemente lecturas. Este problema coincide con otros estudios que han encontrado ese mismo problema, pero visto de desde la perspectiva de los estudiantes (e. g. Moreno-Candil & Bravo-Verdugo, 2021). En el caso del profesorado de la UMSNH no ahondan en las razones del porqué las y los estudiantes se mostraban abrumados ante tal situación, sin embargo, en el estudio antes citado, las y los estudiantes de otra universidad señalaban que el envío de lecturas y hacer trabajo en relación a las mismas era la

práctica que más realizaban sus docentes, pero la que menos les gustaba, no por no querer leer, sino porque al entregar los trabajos no recibían retroalimentación de los mismos y les asignaban demasiados trabajos así, por lo cual lo veían como que hacían mucho y no obtenían nada a cambio. El abrumo observado en sus estudiantes por el profesorado nicolaíta podría estar relacionado a una situación similar.

El segundo problema que señalan es que la EaD se prestaba a la simulación, debido a que había estudiantes que se conectaban a las clases, pero que el profesorado sabía que no estaba en la misma, sino que se conectaban y ya. Esta facilidad para la simulación puede relacionarse con lo siguiente

> *Otra parte también, pues es la parte de lo público y lo privado, a mí, por ejemplo, yo si les decía "yo no los necesito con las cámaras prendidas", o sea, yo no sé en qué circunstancias viven, yo no sé dónde están, yo no sé qué tanto pueden y quieren que yo vea su casa y que todos sus compañeros vean sus casas. Si yo ponía protectores de pantalla para que no se viera la mía, ponía otra cosa, ponía un filtro para que no se viera mi casa, ¿por qué ellos tendrían que prender su cámara? Y mostrarme lo que no querían mostrar, yo en ese sentido sí me parecía que podía ser muy invasivo el exigir cámaras prendidas* (Docente 3)

Dada la misma naturaleza de la EaD la separación de lo público y lo privado se desdibuja en cierta medida, lo que se puede prestar a prácticas invasivas en nombre de la educación (García-Peñalvo et al., 2020). La idea antes descrita está presente en el pensamiento del profesorado nicolaíta, ya que consideran que exigirles a las y los estudiantes tener su cámara encendida es una invasión a su privacidad. Sin embargo, debido a esto se prestan situaciones en las que las y los estudiantes no están presentes en la clase, aunque se conecten. Sumando a ello, el no tener las cámaras encendidas es lo que lleva a que el profesorado no pueda acceder a los indicios de comunicación no verbal que le sirven como retroalimentación. A pesar, de ello el profesorado prefiere respetar la privacidad de sus estudiantes y no solicitar las cámaras encendidas. Si bien esta medida se presenta como una decisión del profesorado, también se mencionaba lo siguiente

> *por política de la institución, estaba prohibido pedir que todo el mundo prenda la cámara* (Docente 6)

Este fragmento muestra que parte de no exigirles a sus estudiantes encender la cámara se relaciona con un mandato institucional en cierta medida. Esto debido a que no se puede tener claro

si la postura del profesorado acerca de lo público y lo privado es pre o post al mandato institucional, sobre todo si se tiene en cuenta que

> *a la institución le costó mucho trabajo moverse, mucho* (Docente 4)

Es decir, la decisión de no pedir al estudiantado tener la cámara encendida pudo ser previo al mandato institucional debido a que, como se puede observar en el anterior fragmento, a la universidad le *costó mucho trabajo moverse* y tomar acción en ese sentido. Sin embargo, tampoco se puede descartar que el profesorado haya adquirido el discurso presentado líneas arriba y la acción de no solicitar cámaras encendidas después del mandato institucional.

La tercera desventaja que mencionaron sobre el uso de la EaD durante la cuarentena fue las fallas técnicas que presentaban las plataformas utilizadas para llevar a cabo dicha forma de educación. Esta desventaja puede relacionarse con un problema mayor que se manifestaba de la siguiente manera

> *para los estudiantes, ahí sí se acentuaron diferencias, porque no todos los chicos tienen internet, no todos los chicos tienen acceso al internet, al costo que implicaba, inclusive geográficamente vivir en comunidades en las que no tenían, muchos se regresaron a sus casas y en sus pueblos no había, no hay internet, no les llega la señal* (Docente 3)

> *Lo más frecuente, que era como fuente de problema, era la conexión, mucha gente tiene una... o no tiene conexión en su casa, la gente que vive en un lugar remoto, entonces tienen que ir al cibercafé y ahí conectarse, lo cual implica un costo. Hasta gente que, está en gente en contexto urbano y demás, pero no tiene una conexión con el ancho suficiente para que se conecten ellos y sus hermanos, si están tomando clases, y el papá o la mamá que está utilizándolo para otra cosa, o sea, con cierta frecuencia nos decían los estudiantes "es que, para yo poder estar en la clase, tengo que pedir que nadie más en la casa esté utilizando el internet"* (Docente 5)

Los fragmentos anteriores muestran que existía una diferencia entre el estudiantado en el acceso a internet para poder participar sin problemas en la EaD. Esta diferencia podía deberse tanto a una cuestión económica como geográfica. En el primer caso se menciona que el tener una conexión a internet o una conexión con el ancho de banda suficiente es algo costoso, también se menciona que podía haber un impacto económico si la o el estudiante tenía que acudir a un cibercafé para poder

sumarse a la EaD. Sobre el aspecto geográfico señalan que hay estudiantes que viven en pueblos en los que ni siquiera hay posibilidad de tener acceso a internet debido a que no llega la señal, y que hay estudiantes de contextos urbanos que tienen conexión a internet, pero que esta no tiene las características necesarias para que más de una persona la utilice al mismo tiempo. Esta situación que descrita por las y los docentes es conocida como brecha digital la cual puede definirse como "la desigualdad en el acceso a las TIC […] las capacidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución" (Lloyd, 2020, pp. 115-116). Es decir, la brecha digital abarca tanto el acceso a los insumos necesarios como las capacidades de las personas para adquirir y usar dichos insumos.

La brecha digital también se conjunto con otros problemas que llevaron a que el acceso a una conexión a internet fuera aún más difícil para cierta parte del estudiantado, esto se puede ver ilustrado en el siguiente discurso

> *a varios el narco les cortaba el internet, la señal, Apatzingán y otras ciudades de por ahí estuvieron sin internet porque ellos cortaban, no sé porque, me lo decían otros maestros "no es que el narco les corto el internet, estamos incomunicados", pues imagínate aprender en esas condiciones, ya deja tú que no puedan tomar la clase porque el narco le canceló el internet a todo un pueblo, sino que estar presos en sus casas* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra como un problema social como el narcotráfico también fungió como una barrera durante el periodo de confinamiento. En primera instancia debido a que profundizó la brecha digital ya existente en las comunidades en las que había acceso a internet. Y en segunda instancia, desde la óptica del profesorado, al apresar a la población en sus propias casas.

Ante esta brecha digital, el profesorado observó que sus estudiantes usaban ciertas estrategias como las que se describen a continuación

> *a distancia que veías que tenía sus hojitas, que había impreso el material porque le era mejor, porque iban, por ejemplo, al ciber bajaban la antología y la imprimían y se la llevaban ya impresa, y entonces ya podían trabajar lo que tenían que trabajar, y no tenían que estar leyéndola en el celular* (Docente 3)

En el anterior fragmento el profesorado comenta que podía ver que, durante el periodo de uso de la EaD, había estudiantes que iban a cibercafés para descargar las lecturas e imprimirlas para

poderlas trabajar en casa. De esta forma estas y estos estudiantes no tenían que estar leyendo en el celular. Si bien esto se podría ver como una forma de desarrollo de la autonomía en el estudiantado, se deben tener ciertas consideraciones. Este tipo de prácticas están relacionadas con la calidad de los equipos a los que tenían acceso el estudiantado, ilustrando otra dimensión de la brecha digital (Lloyd, 2020). Aunado a lo anterior, tampoco se debe ignorar que el imprimir los textos debió tener cierto impacto en la economía de las y los estudiantes.

La presencia de esta brecha digital generó lo siguiente

> *Entonces, eso hizo muy difícil, y sí enfatizó las diferencias* (Docente 3)

El fragmento anterior indica que, según observó el profesorado, la presencia de la brecha digital, que se veía recrudecida por cuestiones de índole económica, geográfica y por el narcotráfico llevó a que se enfatizarán las inequidades sociales y educativas que existían previo a la pandemia. Esta situación es algo que distintos autores señalaron que podría ocurrir por el uso de la EaD tanto en México (Didriksson, 2020; Plá, 2020) como en el mundo (McLaren, 2022a; Murphy, 2020).

Teniendo en consideración los diversos problemas que enfrentaron las y los estudiantes, el profesorado señala que

> *quien pudo y se esforzó y lo hizo, sí, pero yo creo que para muchos fue un reto muy grande poder seguir, entonces sí hubo muchas bajas, sí hubo gente que dijo "no puedo"* (Docente 3)

Este fragmento muestra que el uso de la EaD durante la pandemia generó deserción en la UMSNH, o por lo menos en la Facultad de Psicología. Esta deserción está asociada a que las y los estudiantes no pudieron hacerles frente a las dificultades que enfrentaron durante la pandemia. Sin embargo, no se puede ignorar la manera en que el profesorado expresa esto en contraposición a lo que expresa que evitó que otras personas desertaran. En ese sentido, el profesorado atribuye que hubo gente que *se esforzó* y por lo tanto *hizo* frente a los problemas antes aludidos, mientras que las personas que representaron *bajas* dijeron *no puedo*. Lo anterior ilustra una lógica meritocrática en donde las personas que lograron permanecer en el SEN a pesar de las condiciones de la pandemia fue por *su esfuerzo*, mientras la gente que desertó tomó la decisión al decir *no puedo*. Sin embargo, el profesorado no toma en cuenta las condiciones materiales que pudieron afectar este fenómeno ya que, como se pudo observar anteriormente, al hablar de las dificultades que enfrentaron las y

los estudiantes estas se centraban en las personas de sectores desfavorecidos, es decir, comunidades rurales, niveles socioeconómicos bajos y lugares marcados por la presencia del narcotráfico. Por lo que la deserción podría deberse a situaciones precarias como las antes mencionadas, mientras que las personas que continuaron con sus estudios podrían provenir de sectores favorecidos.

Otro aspecto que el profesorado menciona sobre el periodo de cuarentena debido a la pandemia de COVID-19 fue

> *un poco con la cuestión de incertidumbre de no sabes hasta cuándo vamos a estar en estas circunstancias, y en una de esas ya... no sé si recuerdas, pero a lo largo de la cuarentena hubo varios llamados de así de "ya mero, esto ya se va a acabar", llega el famoso pico de la pandemia en un mes y entonces ya de ahí es de bajada y seguimos, y no cuál, ese pico que se pospuso y se pospuso una y otra vez, también no te permite planear. Yo creo que esos fueron los problemas principales, un escenario incierto* (Docente 5)

Como muestra el fragmento anterior, el periodo de confinamiento fue un escenario de incertidumbre en el cual las personas no tenían ninguna certeza de cuando se iba a terminar. Sumado a ello, hubo varios momentos en este periodo donde parecía que llegaba el esperado pico de la pandemia que permitiría retomar actividades presenciales, pero dicho pico se aplazó múltiples ocasiones. Esto llevaba a que las personas no pudieran planear, debido a que no había una certeza de si continuarían en condiciones virtuales o volverían a lo presencial.

En ese tenor, se puede abordar el tema sobre el retorno a la presencialidad. En este rubro el profesorado señala la presencia de dos posturas en las y los docentes sobre el retorno a lo presencial, las cuales se ilustran a continuación

> *vi menos disposición ya después para el regreso, nos tocó que en alguna reunión de... no recuerdo de que comisión era, pero de la universidad en general, se planteaba, por ejemplo, lo del regreso así de "ya regresamos a clases, ya están vacunados", y mucha gente decía "no todos están vacunados, los estudiantes y etcétera", "¿qué pasaría? ¿cuál sería el escenario si empezamos a tener clases de nuevo?", lo planteaban como algo imposible* (Docente 5)

> *¡Ay! Esa es una cosa bien chistosa, mira yo veía que cuando nos obligaron a encerrarnos había muchos profesores que decían "no voy a dar clases en línea, claro que no, a mí me*

> *contrataron para ser profesor presencial" y yo te puedo decir que alguna vez dije "pues sí, a lo mejor tienen razón, mi contrato colectivo dice que yo debo dar clases en los recintos de la universidad" y me causaba mucha curiosidad toda esa conducta o todos esos argumentos que daban los compañeros y compañeras y que alguna vez hasta yo dije. Pero después cuando regresamos, ya nadie quería regresar y decía "no que no querían dar clases en línea, ¿a ver?", ahora ya no quieren regresar a su salón de clases, porque entonces resultó luego cómodo, era cómodo* (Docente 4)

> *Pues para mí fue un proceso liberador porque, cuando regresamos a clases presenciales, […] yo ya estaba muy neurotizado con todas las dificultades, me desconectaba de la clase cuatro, cinco veces y tardaba mucho en volverme a conectar, estaba hablando pensando que estaba conectado y después de minutos me daba cuenta de que no. Entonces para mí fue liberador, pero no solo por eso, sino también porque es incomparable trabajar de una manera, por lo menos para mí, y de otra. Yo prefiero mil veces trabajar de forma presencial, las formas de interacción son otras, los estudiantes por el simplemente hecho de estar ahí de alguna manera están más forzados a prestar atención, a interactuar, las interacciones cambian también, más factible establecer cierto tipo de diálogo con ellos. Entonces, pues no, yo en todo caso regresé muy contento a hacer lo que hacía antes de la pandemia* (Docente 8)

La primera postura que se observa es cierta resistencia del profesorado por volver a las clases presenciales. Por un lado, comentan que vieron mayor disposición para adaptarse a la EaD que para el retorno a lo presencial, por otro mencionan que es llamativo que algunas y algunos docentes decían que no querían dar clases en línea y después no querían volver a la presencialidad. Esto lo asocian a que la EaD es más cómoda, por lo que varias personas buscaban manera de plantear el retorno a lo presencial como algo imposible. La segunda postura muestra un alivio y consideran que volver a lo presencial es algo liberador. Esto debido a los problemas técnicos que ocurrían con el uso de la EaD que llevaba a que el profesorado estuviera *muy neurotizado*. Además, señalan que prefieren la educación presencial por encima de la EaD debido a que la manera de trabajar e interactuar son diferentes, y que es más factible establecer un dialogo con sus estudiantes de manera presencial. También señalan que el regreso a lo presencial ha sido

> *Yo creo que este semestre volvió a ser muy confuso por lo mismo, porque ya medio nos habíamos acostumbrado y ahora otra vez estamos acá* (Docente 3)

Como se puede observar en el anterior fragmento, el semestre en que se retomaron las actividades presenciales fue algo confuso debido a que, las y los docentes, ya se habían acostumbrado a la EaD. Es curioso que tanto el proceso de cierre como el proceso de reapertura compartan la característica de considerarse confusos, sobre todo en el segundo caso ya que, por lógica, se puede decir que el profesorado tiene mucha más experiencia en la educación presencial que en la EaD.

Otro aspecto que resalta sobre el proceso de retorno a lo presencial es

> *Siento que no hemos regresado del todo de repente, tú te vienes aquí un viernes en la tarde no hay nada, no solo ese día, un jueves en la tarde, un miércoles en la tarde y vas a ver que casi no hay nadie. O sea, estamos ya en un rollo ahí mixto de hacer muchas cosas en la casa y limitarnos casi, casi aquí a dar las clases* (Docente 5)

El fragmento anterior muestra que, en la UMSNH o por lo menos la Facultad de Psicología, no se ha retornado completamente a la presencialidad, esto es evidente para el profesorado que ha observado que en ciertos días y horarios la facultad está casi vacía. Esto debido a que muchas y muchos docentes realizan la mayoría de su trabajo en casa y se limitan solo a dar clases en la facultad. Lo anterior lo asocian con algún tipo de práctica mixta. En ese tenor, el profesorado expresa lo siguiente

> *hay clases que quisiera darlas a distancia porque las daría mejor que en la facultad presencial* (Docente 6)

Como se puede observar en el anterior fragmento, el profesorado tiene cierto deseo de conservar ciertas clases en un modelo de EaD, esto hace sentido con su comportamiento de limitarse dar clases en la facultad y el resto de sus actividades hacerlas desde casa. También puede relacionarse con el tema de la costumbre y la comodidad que implicaba el uso de la EaD, que fue mencionado con anterioridad. Sin embargo, el dar algunas clases de manera virtual no es lo único que desean mantener en la modalidad en línea, también mencionan

> *usar el Google Forms, para recabar información, que me parece muy funcional y muy práctico para recabar información que necesitas de ellos que, por ejemplo, eso puedo seguir haciéndolo* (Docente 3)

> *el Classroom me parece genial, empecé a hacer entregas de trabajos virtuales, eso me pareció de lo más práctico y lo seguí haciendo este semestre porque entonces no tienes un montón de hojitas que tienes que revisar y que devolver las hojitas. Sino que todo te lo suben, aunque sea una foto del cuaderno* (Docente 3)

Como se puede observar en los fragmentos anteriores, el profesorado considera que seguir usando ciertas herramientas que usaban durante la EaD en el periodo de confinamiento tienen ventajas individualmente. Por ejemplo, consideran que usar *Google Forms* les permite recabar información sobre sus estudiantes de una manera funcional y práctica; por su parte consideran que el uso de *Classroom* es práctico, debido a que las y los estudiantes pueden subir allí sus trabajos, sin importar que sean fotos de la libreta, lo que evita que el profesorado tenga que recoger hojas sueltas. Si bien se aluden estas ventajas individuales, el profesorado también menciona una ventaja general sobre el mantener ciertas prácticas de la EaD, la cual es

> *Yo creo que la ganancia es que de repente podemos tener las cosas más sencillas en menos tiempo* (Docente 7)

La ventaja que ve el profesorado en mantener prácticas es que permite al profesorado economizar esfuerzo y tiempo. Esta postura de querer mantener ciertas prácticas desarrolladas durante la EaD para la educación presencial, además de la dinámica de trabajo que describen como *mixta*, donde realizan cierta parte del trabajo docente en casa y su actividad en la facultad se limita a dar clases podría indicar una tendencia del profesorado por adoptar prácticas del *blended learning* o *b-learning*. Esta es un modelo de educación que se caracteriza por tomar prácticas tanto del modelo de educación presencial como del modelo de EaD para complementar el proceso de enseñanza, por lo que se pueden realizar actividades de manera asincrónica de forma virtual y actividades presenciales propias de la educación tradicional, como tener clases presenciales (Verdún, 2016).

Si bien el profesorado muestra esta inclinación por el *b-learning* y expone sus ventajas, tampoco es ciego a las posibles desventajas que esta forma de educación puede tener. Sobre este tópico mencionan

> *Lo que no me gusta, que siento de repente que se está quedando, es un poquito en algunos rubros, hacer reunión para cualquier cosa; siento que tenemos demasiadas reuniones, vaya, no es una cuestión de aquí ¿no? Hay memes al respecto "esta reunión pudo haber sido un correo electrónico", pasa de todas maneras, cosas que se podrían resolver mucho más fácil por otra vía, pero caemos en estarnos reuniendo para resolverlo* (Docente 5)

> *Ahí yo creo que en contra porque hasta ellos dijeron "es bien fácil [copiar]" y hasta yo lo vi ¿no? Tú puedes hacer una videollamada e ir contestado un formulario […] pero sí son muy corrompibles* (Docente 7)

Estos fragmentos muestran que el profesorado ve en seguir usando prácticas de la EaD dos inconvenientes principales. El primero alude a que se hacen reuniones que no consideran necesarias y que son para atender cosas que se pudieron resolver por otros medios, por ejemplo, un correo electrónico. El segundo se refiere a que las herramientas electrónicas son corruptibles y para muestra de ello aluden a que es mucho más fácil copiar, y aquí se debe recordar que parte del profesorado siente aversión por el estudiantado que copia. Algo interesante que se puede notar en estas desventajas se enfocan en las implicaciones que pueden tener para el profesorado, es decir, la primera señala que tienen que hacer reuniones para resolver cosas que se podrían resolver de otra manera. Mientras la segunda señala que sus estudiantes podrían copiar con mayor facilidad, que esto refleja la actitud de desconfianza hacia las y los estudiantes descrita con anterioridad. Es notorio que ninguna de las desventajas que mencionó el profesorado alude a las implicaciones que puede tener el uso de un modelo de *b-learning* para las y los estudiantes.

Lo anterior es llamativo si se toma en cuenta que el mismo profesorado señaló que el uso de la EaD profundizó las inequidades educativas durante el periodo de cuarentena, pero no parecen considerar que esto pueda seguir ocurriendo si se usa una modalidad que se asemeje al *b-learning*. Es decir, pareciera que el profesorado quiere seguir usando herramientas electrónicas debido a que las ventajas que le ofrecen le vuelven más cómodos algunos aspectos de su práctica y rechazan aquellos que no les gustan, pero no tienen en cuenta la posible desigualdad educativa que pueda generar el uso de *b-learning*. Esto es aspecto importante a considerar ya que, como señalan Peters

et al. (2022), el uso de herramientas electrónicas post-pandemia puede coadyuvar a democratizar la educación superior, pero se debe tener en cuenta los posibles impactos contraproducentes que atenten contra la justicia social educativa.

Un aspecto aparte que se puede notar en los fragmentos, es que el primer aspecto donde detectan desventajas, el hacer reuniones por cosas que se pudieron resolver por correo, parece ir más encaminado al ámbito administrativo. En ese sentido, se menciona algunos cambios administrativos que ocurrieron durante los procesos de cierre y reapertura de la universidad

> *ahora que nos fuimos todos a pandemia, tuvieron que sistematizar y digitalizar un montón de procesos administrativos, muchos procesos administrativos. Regresamos de la pandemia y resulta que unos procesos administrativos que ya estaban digitalizados y que ya se podían hacer a distancia, ahora los tienen que volver a hacer presenciales* (Docente 4)

El fragmento anterior muestra que durante el periodo de confinamiento la institución se vio forzada a digitalizar muchos procesos administrativos, pero a partir del retorno lo presencial dichos procesos están volviendo a cómo eran antes. Anteriormente, cuando se habló de las modificaciones que habían ocurrido en la UMSNH durante el periodo de confinamiento, se barajó la posibilidad de que la pandemia de COVID-19 hubiera generado una transformación brutal en la representación del personal nicolaíta que ni siquiera el argumento de usos y costumbres pudo detener. Sin embargo, el fragmento anterior pareciera indicar que la pandemia fue absorbida por el sistema periférico y convertida en un caso de excepción, por lo cual la antigua representación de cómo deben ser los procesos en la UMSNH podría presentar una resistencia al cambio a pesar de todo lo vivido (Abric, 1993).

Siguiendo con los cambios que implico el retorno a lo presencial, las y los docente mencionan que su práctica tenía algunas limitaciones por los protocolos sanitarios implementados durante el proceso de reapertura del sector educativo. Esto se ilustra a continuación

> *En el aula, ahorita esto [señala el cubrebocas], me molesta no sabes cuánto, porque yo soy de observar los rasgos, veo si alguien ya se está aburriendo, si bosteza, si sonríe, entonces son como señales que la clase va bien o de que va mal, o de que le tengo que hacer, o cara de duda* (Docente 1)

> *Para empezar, porque tenemos que tener los espacios abiertos todavía, no utilizo nunca ya proyector ¿no? Entonces, tuve que reacomodar mis materiales, para hacerlos compatibles para más uso del pizarrón* (Docente 5)

Los fragmentos anteriores ilustran cómo algunos lineamientos de los protocolos sanitarios para el retorno presencial generan cierto impacto en la práctica docente. Por un lado, se señala que el uso del cubrebocas es algo que molesta al profesorado, esto debido a que priva a las y los docentes de poder acceder a los elementos de comunicación no verbal que les sirven de retroalimentación para saber cómo va la clase. El que se les privara de tales señales es algo que el profesorado experimentó tanto en la EaD durante el confinamiento como durante la reapertura de la universidad. Por otro lado, se menciona que debido a que se deben tener los espacios ventilados, el profesorado tuvo que prescindir en cierta medida del uso del proyector, por lo que tuvieron que adaptar sus materiales y estrategias al uso del pizarrón. Podría pensarse que esto no es algo que impactara demasiado ya que, como se mencionó anteriormente, uno de los pasos de la planeación del profesorado es revisar y ajustar sus materiales y estrategias didácticas.

Otros cambios derivados del uso de la EaD durante la cuarentena se relacionan con algunas habilidades que desarrollaron las y los docentes

> *algo que ha sido maravilloso es que ya no se pierde tiempo en conectar el cañón, o sea con el COVID yo me volví muchísimo más puntual en la entrada y la salida de las clases, y muchísimo más ágil en el manejo de los equipos, por lo tanto, el tiempo me creció* (Docente 6)

> *el pensar en el diseño instruccional, en el cómo lo voy a montar en el Classroom, sí me ha permitido poder ser más organizada, mucho más organizada en cuestiones didácticas ¿ves?* (Docente 4)

Los fragmentos anteriores permiten vislumbrar que debido a la pandemia el profesorado desarrolló habilidades como el manejo de tecnologías, la puntualidad y la organización. Esto implicaría que la pandemia fungió como una situación de formación docente, donde el profesorado aprendió por medio de la experiencia o, como lo expresaron anteriormente, por ensayo y error.

Sin embargo, no solo desarrollaron algunas habilidades, también hacen alusión a que la pandemia de COVID-19 permitió que desarrollaran algunas actitudes como

Creo que me volvió más sensible como a las necesidades de los alumnos (Docente 7)

La cercanía, tú puedes estar cerca de un estudiante sin necesidad de tenerlo aquí [señala su costado] (Docente 7)

Como muestran los anteriores fragmentos la pandemia volvió a las y los docentes más sensibles sobre las necesidades de sus estudiantes y además les permitió desarrollar cercanía independiente de la distancia física con las y los mismos. Esto es particularmente interesante, debido a que señalan que la pandemia les hizo ser más sensibles y tener más cercanía con sus estudiantes. Sin embargo, cuando se abordaron las ventajas y desventajas de optar por prácticas cercanas al *b-learning* estas actitudes no parecieron emanar para pensar que implicaciones podría tener dicho modelo educativo sobre sus estudiantes, y solo se enfocaron en lo que dicho modelo les ofrece a ellas y ellos como docentes.

También mencionan que la pandemia también tuvo algunos efectos sobre las y los docentes más allá de las cuestiones relativas al ámbito escolar, esto se puede vislumbrar en los siguientes fragmentos

a partir de la pandemia se ha visto muchísimo más, ya se veía, pero se ha visto muchísimo más el deterioro de nuestros compañeros y nuestras compañeras, hay deterioro físico y deterioro también, por lo que he escuchado y esto es puro chisme Edwin ¿eh? Es puro chisme para que salga en la grabación, en algunas situaciones familiares ¿ves? (Docente 4)

me deteriore mucho físicamente, coxis, lumbares ¿no? O sea, como que no incluía actividad física, entonces tantas horas sentada, me hizo que tuviera que comprar lentes, empecé a usar lentes que no usaba, y empecé a tener problemas de la espalda que no tenía (Docente 6)

Los fragmentos anteriores muestran que la pandemia generó en algunas y algunos docentes un deterioro físico y, según cuentan algunos *chismes*, familiar. Un ejemplo del deterioro físico que han sufrido lo presenta el caso de una persona que comenta que debido a la falta de actividad física y a tener que trabajar mucho tiempo frente a la computadora, desarrollo problemas de espalda y tuvo que empezar a usar lentes.

De forma similar, el profesorado ha observado que la pandemia tuvo algunos impactos en la vida del estudiantado, como son

> *creo que la economía ¿Por qué? Porque tienen que trabajar, esa gente que no trabajaba, esa gente que no trabajaba ahora tiene que trabajar, ya sea porque los papás perdieron el trabajo o porque papá murió, porque mamá murió y entonces el trabajar implica que no tengo el tiempo suficiente para dedicar a la escuela, implica que tengo que, a lo mejor, madurar y crecer muy rápido para todo lo que se me viene encima […] Ahorita en la escuela ha habido crisis de ansiedad muy graves, hace dos meses un chico se aventó de un edificio, se quebró una pierna* (Docente 7)

El fragmento anterior muestra que la pandemia impacto en el factor económico, familiar y en la salud mental del estudiantado. En el caso del factor de la economía y del familiar, estos se relacionan, debido a que algunas y algunos estudiantes tuvieron que iniciar a trabajar debido a alguna reestructuración familiar, ya sea porque perdieron a su padre o madre o por la pérdida del trabajo de sus progenitores. Como se mencionó anteriormente, el trabajar implica que la o el estudiante tiene que madurar más rápido y tienen menos tiempo para dedicarle a la escuela. Esto puede ser algo problemático debido a que, como se mencionó con anterioridad, hay un aparente estigma hacia el estudiantado que trabaja, sobre todo cuando la o el estudiante no es catalogado dentro de la categoría de buen estudiante, donde se les atribuye el no saber priorizar y no dedicarle el tiempo suficiente a la escuela.

Por otro lado, también se menciona que la salud del estudiantado se ha visto afectada, como ejemplo narran el caso de un chico que debido a una crisis de ansiedad terminó saltando de un edificio al interior de la Facultad de Psicología y sufrió una fractura en la pierna. Aunque se puede mencionar que la institución ha tomado algunas medidas en ese sentido

> *La escuela, la semana pasada, hizo jornadas como deportivas y de salud mental, como una semana de salud mental y yo vi a los alumnos corriendo, alumnos súper depresivos, súper tristes, ansiosos, corriendo felices, jugando volley con... Como que armaron una cancha pues... Una llegó y toda sudada me pegó un beso acá [se señala el lado izquierdo del rostro], se veía roja de su piel, yo la vi sudando su ansiedad y para mí fue bien emotivo eso ¿no? […] Yo creo que lo estamos haciendo bien, yo me siento ahorita muy cómoda con mis grupos, los veo contentos con esto que hizo ahora la escuela con esto que te digo de la*

> *jornada de salud mental, lo que les decía ayer a las jefas de dirección es que eso se tiene que hacer mes a mes porque si se hace una vez y ya de nada va a servir, es un mejoralito y ya, pero si con eso se acompaña de otras cosas y de mirar más a los muchachos, vamos por buen camino* (Docente 7)

Como muestra el fragmento anterior, la facultad ha realizado algunas jornadas de salud mental en las cuales han hecho actividades físicas para atender al estudiantado, si bien el profesorado considera que pueden funcionar, aclaran que se deben acompañar de otras medidas, sino dichas jornadas son solo un *mejoralito,* es decir, un paliativo. Pero consideran que van por buen camino.

En forma general, el profesorado menciona que la pandemia tuvo cierto impacto en la educación y que esto ha llevado a que se plantean algunos cuestionamientos, esto se ilustra en el siguiente discurso

> *pero creo que ha sido interesante, en mi opinión, ha sido interesante porque entonces ¿qué cosas podríamos tener los profesores y profesoras que aprendimos en la pandemia, que reflexionamos sobre nuestra práctica docente y que podemos ahora aplicar o volver a reflexionar sobre nuestra práctica docente presencial? ¿qué cosas transformar? Creo y he dicho en algunas reuniones que esto es una gran oportunidad, que la pandemia nos está dando una gran oportunidad de transformar las instituciones y las formas de educar, que si no las aprovechamos ya valimos, de verdad es que yo veo una gran oportunidad, una súper oportunidad de poder plantear otras formas, pero ya llevamos ¿cuánto? Un semestre ¿no? Y desafortunadamente veo que regresamos a nuestras áreas de confort otra vez, como si no hubiésemos aprendido nada de la situación tan terrible que pasamos y la importante oportunidad que pasamos* (Docente 4)

Este fragmento ilustra que para algunas y algunos docentes la pandemia representa una oportunidad de transformar la educación, de reflexionar y darse cuenta que la manera en que se desarrolla el proceso educativo en la actualidad no es la única forma de hacerlo y que se pueden pensar otras formar. Esta reflexión coincide con la de Peters et al. (2022), quienes señalan que la pandemia puede representar una oportunidad para transformar la educación superior, su objetivo y la manera en que se lleva a cabo. Sin embargo, el profesorado nicolaíta también menciona que es una oportunidad que se está dejando pasar ya que, desde que se retornó a lo presencial, han observado que se ha vuelto a la zona de confort. Esto último podría estar relacionado con la inercia

que, según comentaron las y los docentes con anterioridad, caracteriza a la UMSNH y que se manifiesta bajo el argumento de usos y costumbres. En ese sentido se podría decir que la universidad está volviendo a la manera en que se impartía la educación antes de la pandemia, bajo la idea de que *siempre ha sido así*. También, sin negar que se puede estar dejando pasar dicha oportunidad, se puede ver ciertas reminiscencias del discurso fatalista posmoderno que se ha observado en distintos momentos en el discurso del profesorado nicolaíta participante.

5.2.2.4. Categoría central: El castillo, la indefensión e inercia de sus habitantes. Relación tripartita institución-docente-estudiante

En su momento cuando se abordó el factor institucional se describió que el ambiente de la UMSNH se caracterizaba por una desconfianza *a priori* del personal docente y administrativo hacia el estudiantado. De igual forma, otra característica que el profesorado percibe del ambiente institucional es que las personas van con mucha rapidez, en una especie de atmosfera acelerada que puede relacionarse con esa *carrera de las ratas* en la que participan las y los docentes. Formar parte de dicha carrera en pos de alcanzar beneficios económicos como becas al desempeño y formar parte del SNI, lo que lleva al profesorado a dejar en último término su tarea docente para darle prioridad a la investigación. Esto se asocia a que la UMSNH y particularmente la Facultad de Psicología han adoptado una tendencia neoliberal donde se aplica una lógica empresarial de rendición de cuentas a las instituciones educativas, promoviendo prácticas de capitalismo académico (de Sousa Santos, 2020a). Bajo este tipo de visión institucional el profesorado es explotado por la universidad teniendo un ritmo de trabajo acelerado y al no soportarlo tienen que tomar medidas como entrenar o medicarse para *aguantar* dicho ritmo. Estas características del ambiente se pueden ver reflejadas en muchos procesos administrativos que no son funcionales, pero que el profesorado defiende a capa y espada bajo el argumento de usos y costumbres. Sin embargo, cuando han tenido que confrontarse contra la administración el profesorado ha llegado a cuestionarse si no forman parte de una novela de Kafka.

Este cuestionamiento es el que permite dar una caracterización general al ambiente de la Facultad de Psicología de la UMSNH. Siguiendo tal comparación del ambiente institucional nicolaíta con la literatura kafkiana, el profesorado expresa lo siguiente

> *De repente, me sentía, no sé si has leído las novelas grandes de Kafka, El proceso y El castillo [No], las tienes que leer, es otra cosa ¿no? En esas novelas, un poco el ambiente*

> *es como de indefensión ante las instituciones ¿no? Y las razones de las instituciones son absurdas, así, y eso me tocó experimentarlo administrativamente ¿no?* (Docente 5)

Como muestra el anterior discurso, la sensación que experimenta el profesorado al encarar las imposiciones administrativas de la UMSNH, experimentaba la sensación de ser parte de las novelas *El proceso* y *El castillo* de Kafka, en donde el ambiente de indefensión ante las instituciones, por más que las razones de las instituciones sean consideradas *absurdas*. En este paralelismo, y retomando lo discutido hasta el momento, el profesorado ve a la UMSNH como este castillo kafkiano, en donde no se pueden oponer al ambiente institucional burocratizado que les impone un ritmo de trabajo acelerado en el que se les explota y se les condiciona por medio de estímulos económicos llevándoles a una *carrera de las ratas*, donde dejan de lado la docencia para volverse burócratas de la educación. Un ambiente burocratizado que al ser confrontado se mantiene bajo el argumento, *casi legal*, de usos y costumbres, negándose al cambio porque *siempre ha sido así* y que no tienen que hacer las cosas de otra manera ni como *todos* porque aquí son nicolaítas. Este ambiente que observa el profesorado es algo, como se ha comentado con anterioridad, a lo que se adhiere al entrar en la institución y ni siquiera piensa en ello.

Esta postura de indefensión ante la institución se manifiesta en el profesorado de la siguiente manera

> *los aspectos negativos son como seguir ciegamente los designios de la institución, como no defender como algunas cosas que sabemos que van a funcionar bien, aunque nos podamos tardar un poquillo más. Como no poder cuestionar como todas esas cosas que, aunque nos han salido bien, algunas están en detrimento de la salud de nuestros profesores y nuestras profesoras* (Docente 4)

En este fragmento se puede observar que el profesorado es, en cierta medida, consciente del aspecto negativo de no defender otras formas de hacer las cosas que pueden funcionar. También consideran que no cuestionan aquellas cosas que, aunque funcionen bien, van en detrimento de su salud como docentes, lo que lleva a las medidas antes aludidas para soportar la explotación de la institución. Estas conductas las ven como un aspecto negativo al que expresan como *seguir ciegamente los designios de la institución*. Este seguimiento ciego podría considerarse una manifestación de la inercia que caracteriza al ambiente de la UMSNH, en el sentido de que el profesorado hace lo que la institución le pide y sin cuestionar debido a que *siempre ha hecho así*.

Esta inercia se conecta con la postura fatalista de creer que la institución no se va a separar de las tendencias neoliberales que promueven este tipo de dinámicas, lo que conecta a la inercia y la indefensión hacia la institución convirtiendo a las y los docentes en habitantes de ese castillo kafkiano que es la UMSNH.

Sin embargo, el impacto de la institución como castillo kafkiano sobre los profesores permea de alguna manera su relación con sus estudiantes. Como se ha comentado anteriormente, el profesorado deja en última instancia la docencia debido a incorporarse a la *carrera de las ratas* promovida por el ambiente institucional. En ese sentido, el profesorado olvida la responsabilidad que, según su propia perspectiva, implica su rol como autoridad y la relación desigual con sus estudiantes, por lo que la formación del estudiantado se ve afectada por las imposiciones que pone la institución sobre las y los docentes. Aunque, se debe señalar que, la influencia de la institución sobre la manera en que el profesorado concibe a sus estudiantes no se detiene allí, ya que hay ciertos aspectos institucionales que moldean lo que las y los docentes consideran importante en sus estudiantes. Un ejemplo de lo anterior se puede vislumbrar en el siguiente discurso

> *existe un reglamento, pues el reglamento se tiene que cumplir, y si el reglamento dice que con menos de tantas asistencias no tienes derecho a examen, pues no lo tienes, porque esta licenciatura es presencial, entonces hay que venir. Que eso, por ejemplo, yo creo que sí es importante, esta licenciatura es presencial no es en línea, no es a distancia, no es vengo cuando quiero, es presencial y si no vienen y no tienen cierto porcentaje, pues no pasan, porque así es el reglamento y así lo aceptaron ustedes; entonces como que esa parte sí me parece importante ¿no?* (Docente 3)

Este discurso muestra que el profesorado considera que es importante que se respete el reglamento que emana la institución, refiriéndose específicamente al aspecto de la asistencia del estudiantado y señalando que si no cumplen con dicho reglamento habrá consecuencias como no tener derecho a examen. Esto es particularmente llamativo, ya que la defensa de la importancia de la asistencia debido al mandato institucional se relaciona con su representación sobre el buen estudiante. Vale la pena recordar que una de las características que se le atribuían a la categoría de buen estudiante era que asistiera. En ese sentido, se podría decir que la presencia de ese cognema en dicha representación podría ser una muestra de la influencia de la institución sobre el pensamiento del profesorado. Si bien se podría considerar a la asistencia como un elemento del

sistema periférico, esto no quita el hecho de que la institución y su lógica burocrática influyen, en cierta medida, en el contenido de lo que las y los docentes valoran como buen estudiante.

En ese sentido, vale la pena recordar que el profesorado mencionó, con anterioridad, que parte de su rol como docentes era ser un modelo para sus estudiantes. Es decir, el profesorado no solo afecta a sus estudiantes si atiende o no su responsabilidad docente, sino que también que lo que haga en su práctica profesional servirá como modelo para el estudiantado. Como ejemplo de lo anterior mencionan que

> *es totalmente sano decirles "a ver, esto nunca me lo había planteado, vamos investigarlo o yo lo investigo y luego te cuento que me encontré", eso si [el estudiante] ve que el profesor lo hace, muy probablemente lo va terminar haciendo también* (Docente 5)

Este fragmento alude a la actitud de humildad docente y la importancia de la misma, aquí queda patente ese rol como modelo que el profesorado considera que ejerce. Pero a su vez permite vislumbrar que la influencia de las y los docentes sobre sus estudiantes no es enteramente negativa, sino que puede haber aspectos positivos, como en este caso una actitud humilde, que el profesorado puede ayudar a desarrollar en sus estudiantes. En ese tenor, vale la pena recordar que una de las características que el profesorado atribuyó al estudiantado de la UMSNH fue la disparidad de en cuanto al bagaje cultural y que no les gustaba leer, pero a su vez le daban cierto carácter de privilegio al poder acceder a los libros. Además, hablando sobre el proceso de ingreso, no les gustaba la opción de no atender las falencias que tenían las y los estudiantes, debido a que les parecería no querer enfrentar el problema. Pensando en lo anterior, el profesorado ha tomado algunas acciones por cuenta propia para atender tal situación

> *Hay un profesor que en algunas cosas compartimos bastante, en el gusto por la literatura, por ejemplo […] entonces entre él y yo, porque esto lo hicimos por vías diferentes, generamos la sección de literatura de la biblioteca, porque nos encontramos, hace mucho tiempo, con "a ver, ¿cómo puede ser una biblioteca en la que solo hay cosas de psicología?", o sea en el mundo hay más cosas […] hacemos unas listas y demás, y acabamos teniendo, que pena que esté cerrada ahorita esa sección de la biblioteca, pero igual hasta te dan chance hasta que la revises, pero tenemos un estante de literatura nada más, con la idea... y también tenemos, además, la videoteca, hay películas ahí súper escogidas, con la idea de esos materiales tenerlos disponibles para que, a ver, si el*

> *estudiante no tiene dinero para comprarse un libro que lo saque de aquí, que se lo lleve en las vacaciones y lo utilice, eso es muy preferible a que este guardado ahí en la biblioteca. Entonces, fueron como acciones para poner a disposición de los estudiantes esto ¿no?* (Docente 5)

> *organizo círculos de lectura de textos que no tengan que ver con la materia, muchas veces ni siquiera con la universidad, textos literarios, cuentos, novelas, ensayos, poesía. Grupos de tres o cuatro personas que escojan un libro, un buen libro, digamos que es el único requisito que sea un buen libro, para que lo lean durante todo el semestre para que al final del semestre hagan una reseña y nos inviten a leerlo también* (Docente 8)

Las acciones antes mencionadas fueron realizadas por el profesorado con la finalidad de acercar cierta cultura a sus estudiantes. Teniendo en cuenta que hay personas que no pueden gastar en adquirir libros, se podría decir que el generar una sección de literatura y videoteca fue acción democratizadora de la cultura por parte del profesorado. También el realizar círculos de lectura es una acción que fomenta la lectura en el estudiantado. Desde la perspectiva de Freire (2016a) estas acciones pueden servir para formar el hábito de la lectura como una forma de placer, pero también podrían transitar a convertir la lectura en un hábito de responsabilidad con su formación.

En ese sentido, se puede rescatar que reaparece la idea de la formación integral, ya que la motivación de realizar dichas acciones, sobre todo la de generar una sección de literatura en la biblioteca, es que les causaba cierta impresión el que solo hubiese libros de psicología cuando *hay más cosas en el mundo*. Es importante recordar que para el profesorado es importante que el estudiantado vaya *más allá* del conocimiento disciplinar y que participe en actividades culturales y deportivas, debido a que la psicología no lo es todo y al *final todo está conectado*. Dicha característica es algo que consideran ideal en el estudiantado universitario, y estas acciones parecen ir encaminadas a formar esa cualidad ideal en sus estudiantes.

Sin embargo, un aspecto que se debe tener en cuenta son las características del contenido de dicha sección de literatura. Como se puede observar en los fragmentos mencionan que, para construir dicha sección, hicieron una lista de libros y que las películas de la videoteca fueron *súper escogidas*, sumado a ello comentan que el requisito para participar en el círculo de lectura es escoger *un buen libro*. Estas expresiones podrían estar delimitando el contenido cultural que ponen a disposición de sus estudiantes a cierta visión de la cultura. Lo que podría terminar dejando de

lado otros tipos de cultura que no estén incluidas en esa visión. Es importante notar que la idea de *buen libro* es una idea tradicional que aparece en los ítems del CTIP, que se origina en la Teoría Tradicional y que, según los resultados del estudio 1, se mantiene en la Teoría Tecnicista, la cual tiene cierta presencia en el pensamiento del profesorado nicolaíta participante.

Lo anterior ejemplifica que el profesorado puede tener un impacto positivo en las y los estudiantes. En esa línea de pensamiento, se puede agregar que el acercamiento a la cultura no es el único efecto positivo que tienen las y los docentes sobre sus estudiantes. Otro ejemplo del impacto del profesorado sobre las y los discentes puede ser

> *Te pongo un ejemplo muy concreto, la gente a la que le da clase de psicología social así tempranamente [nombra a una persona], acaban encantados, o sea, y pueden llegar por varios semestres después y todavía les emociona el tema. Tiene que ver con la manera en que da las clases, o sea seguramente, nunca he estado en una clase de él, pero seguramente deben ser interesantes; y cuando les da algún otro profesor no, como que se desencantan con esa área* (Docente 5)

Este fragmento muestra que la manera en que una o un docente imparte clase puede hacer que a sus estudiantes les encante un área en particular, sin embargo, esto también implica que pueden hacer que se desencanten por las mismas u otras áreas. Parte de lo que hace el profesorado para generar tal desencanto se puede vislumbrar a continuación

> *hay una, digamos, queja por ahí... Velada entre los profesores sobre el tema de la descalificación de áreas, ocurre por supuesto ¿no? O sea, hay estudiantes que me lo han dicho "es que tal profesor nos dijo que lo de esa materia no sirve para nada", así se les dice ¿no? Un ejemplo muy concreto, las materias de psicopatología, la queja muy frecuente es cuando les toca alguien que es de la perspectiva dinámica, algunas personas no todos, les dicen "esa cuestión de psicopatología general no sirve", entonces ya les... Digamos, si lo primero que te dice quién te va dar la clase, empezando el semestre, "esto que les voy a enseñar no les va a servir de nada", claro que acaba teniendo un efecto en la actitud de los estudiantes hacia la materia ¿no?* (Docente 5)

Lo que ilustra el fragmento anterior es que la descalificación de otros campos que, como se comentó anteriormente, es una de las características del profesorado nicolaíta, en particular de

quienes son SNI, es algo que termina teniendo un impacto en el estudiantado. Esto debido a que algunas y algunos profesores llegan al salón de clases y les dicen a sus estudiantes que la materia no sirve cuando es algo que no pertenece al área que dicha persona trabaja. Esto lleva a que las y los estudiantes muestren ciertas actitudes y comportamientos, como se puede apreciar a continuación

> *historias te vas a encontrar un montón con los profesores; una anécdota que nos contó una profesora de psicoanálisis es que, en un semestre de los últimos de la carrera, le tocó un grupo y en la primera clase les expuso "este es el temario que vamos a revisar y estos libros" y demás. Entonces dice que se le acercó un pequeño grupito al final de la clase y le dijeron "nosotros no vamos a revisar estos materiales, de los que están en la lista, nosotros no los vamos a revisar, porque nosotros somos más de la perspectiva lacaniana que freudiana", o sea "nosotros", este grupito. O sea, ya de entrada decir "a ver, yo soy de esta perspectiva y no me interesa cualquier cosa que vaya en contra de esta perspectiva", ¡híjole! ¿qué estamos haciendo? [risas], o sea, ¿qué idea les vendió alguien?* (Docente 5)

Este fragmento ilustra lo que se comentó con anterioridad, sobre que las y los estudiantes terminan haciendo lo que observan en sus docentes. Dada la existencia de la descalificación de campos entre docentes y que es algo que incluso llevan a sus clases, las y los terminan cayendo en prácticas similares. Incluso, el estudiantado ha llegado a mostrar conductas extremas en ese sentido, para muestra de ello se puede citar el siguiente discurso

> *platicaba [nombra a una persona] que en la maestría en estudios psicoanalíticos que teníamos como que... que habría que estar al pendiente de los estudiantes porque estas últimas dos generaciones eran muy hostiles, y yo había oído ese comentario, pero de las primeras. Y hostiles ¿en qué sentido? En que a ti como maestro te joden, te bullean, si no tienes un discurso lacaniano, si no hablas en esos términos, o sea aquí quieren que el psicoanálisis sea así. Entonces se lo platiqué a [nombra a una persona] y me dijo que sí, que de la coordinadora se burlaban de ella en clase porque no era lacaniana pues, y [nombra a una persona] dice que hubo un momento que un alumno se para golpear a un estudiante por diferencias teóricas. Entonces, eso yo lo he sentido también en los profesores y digo "¿dónde se gesta eso? Pues aquí", o sea uno mama lo que ve* (Docente 7)

El fragmento anterior va en la misma tónica de lo último que se ha venido discutiendo, como la descalificación entre docentes a otros campos termina convirtiéndose en el modelo que toman las y los estudiantes, pero esto muestra una manifestación extrema dónde pueden llegar a mostrar estos comportamientos. A pesar de que se presenten este tipo de incidentes extremos, donde estudiantes se agreden entre sí y a docentes –ya sea física o verbalmente– debido a diferencias entre campos de conocimiento, dicha práctica de descalificación sigue siendo una de las características que presenta el profesorado nicolaíta que se relaciona con una lucha académica que hay entre docentes, por una cuestión identitaria que busca *ver de qué cuero salen más correas*.

Retomando el tema del neoliberalismo y la *carrera de las ratas* en la que participan las y los docentes, anteriormente se mencionó que, debido a las prácticas del capitalismo académico, el profesorado deja de ver estudiantes y comienza a ver puntos que le permitan acceder a los estímulos económicos que les condicionan a participar en dicha carrera. En ese sentido, se puede mencionar que la orientación neoliberal y capitalista académica de la Facultad de Psicología de la UMSNH lleva a que el profesorado tenga cierta relación y visión sobre sus estudiantes bastante particular, la cual es mencionada a continuación

> *creo que aquí hay esclavos en lugar de estudiantes* (Docente 7)

Anteriormente, se mencionó que la búsqueda del profesorado por obtener los estímulos económicos que ofrece el capitalismo académico lleva a que las y los docentes instrumentalicé a sus estudiantes en pos de conseguir los puntos necesarios para acceder a dichos estímulos. En ese sentido, la instrumentalización a la que someten a sus estudiantes los vuelve de cierta manera esclavos y esclavas. Por lo que de cierta manera se podría decir que la explotación que el profesorado recibe de la institución, la reproduce sobre sus estudiantes.

Sin embargo, la influencia de la institución sobre el estudiantado no solo se da a través de las y los docentes, sino que la también hay efectos directos. Anteriormente, se mencionó que la educación superior le da la oportunidad al estudiantado de pensar diferente. Para ilustrar esto vale la pena recordar que, según reporta el profesorado, a muchas estudiantes que provienen de contextos rurales les cuesta usar su voz y se comportan de manera tímida y *azorrillada* debido a haber experimentado cierta opresión en cuanto a su género en su contexto de origen. Sin embargo, según observa el profesorado

> *después las ves como con mucha curiosidad, o sea pasan como de una timidez a una curiosidad increíble y ya a lo largo del tránsito [por la carrera] pues algunas militan [en movimientos feministas]* (Docente 7)

Esto ilustra, de forma similar al efecto de profesorado sobre las y los estudiantes, que los efectos de la institución también pueden ser positivos. En este caso se observa que la universidad es un espacio que ayuda a las chicas a librarse de la opresión a la que fueron sujetas en sus contextos de origen y de esa manera tener un comportamiento y pensamiento distintos. De esta forma se vería que, efectivamente como señaló antes el profesorado, la universidad brinda la oportunidad a las y los estudiantes de pensar de una manera diferente. Lo que mostraría que la educación cumple, en cierta medida, ese rol liberador por el que se aboga desde una perspectiva freiriana y que ha sido retomada por diversos movimientos sociales y posturas pedagógicas, como es el caso de las pedagogías feministas (Ramos Pardo et al., 2020).

A pesar de lo anterior, se debe señalar que el impacto de la universidad sobre el estudiantado no es solamente positivo. Esto se puede notar cuando se toma en consideración que una de las características que el profesorado les atribuye a las y los estudiantes nicolaítas es el no revelarse en contra de las injusticas, sumado a ello las y los docentes comentan

> *es como paradójico ¿no? Porque esos mismos estudiantes como aguerridos para el tema ingresar por el Movimiento [de Aspirantes y Rechazados] y demás, al mismo tiempo, si la institución les dice "esto así y no hay vuelta de hoja", hay como automáticamente una especie de resignación* (Docente 5)

Como muestra el fragmento anterior para el profesorado es, por lo menos, paradójico que las y los estudiantes nicolaítas no se revelen contra las injusticias que emanan de la institución. Esto debido a que parte de dicho estudiantado fue lo suficientemente *aguerrido* para conseguir entrar a la universidad por medio del MAR. Sin embargo, dentro de la institución muestran una *especie de resignación* ante las imposiciones de la institución. Aquí se pude hacer la acotación que esta ocasión es el único momento en que el profesorado se expresa de manera positiva del estudiantado asociado al MAR, calificándoles como *aguerridos*, anteriormente solo se habla de este estudiantado de forma estigmatizante. Si bien esta situación paradójica observada por el profesorado podría relacionarse a la manera en que tratan a sus estudiantes, es decir, la perdida de este *espíritu aguerrido* en el estudiantado nicolaíta podría deberse a la instrumentalización que sufren por las

mismas y mismos docentes, donde convierten a sus estudiantes en *esclavos* y *esclavas*. Sin embargo, el profesorado expresa lo siguiente

> *Yo creo que esa es una de las principales vías por las que... digamos, de alguna manera se convence a los estudiantes de que esto es como irremediable, "es que siempre se ha hecho así"* (Docente 5)

Este fragmento señala que, según observa el profesorado, las y los estudiantes pierden ese *espíritu aguerrido* ya que la institución les convence de que las cosas que enfrentan al interior de la misma son irremediables y que *siempre se han hecho así*. Con esto se puede observar que, al igual que las y los docentes, el estudiantado es víctima del castillo kafkiano que es la UMSNH, en donde se le somete al ambiente de indefensión e inercia, doblegando cualquier cuestionamiento bajo el argumento de usos y costumbres. De esta forma se podría decir que

> *Esa idea nos la han tratado de vender, no solo a los estudiantes, a los profesores también, de que el sistema es como inamovible, un poco ¿no?* (Docente 5)

Es decir, que la UMSNH como institución, y en paralelismo con *El castillo* de Kafka que menciona el profesorado, ha *vendido* tanto a estudiantes como docentes que el sistema es algo inamovible generando una actitud de indefensión e inercia ante las imposiciones que de ella emanan, a pesar de que las *razones de la institución sean absurdas* como puede ser el argumento de usos y costumbres, que es el *peor argumento* porque significa que no hay más razón que hacer algo porque *siempre ha sido así*.

La institución también impacta en el estudiantado en otros rubros, como se puede observar a continuación

> *Sí creo que la institución es muy, muy importante para poder ir fomentado formas de aprendizaje y formas de enseñanza también, están como relacionadas. La forma en que se organiza, la forma en que hay estas representaciones sociales sobre lo que es el aprendizaje, las ¿cómo dicen los teóricos? Las... Las teorías implícitas, o sea lo que cree la institución de cómo se tiene que aprender y tiene que ser, creo que es muy importante* (Docente 4)

El fragmento anterior muestra que, desde la perspectiva del profesorado, la institución fomenta ciertas formas de enseñanza y de aprendizaje, esto a través de la organización la misma universidad

y lo que esta considera que es el aprendizaje y cómo debe conseguir. En el caso de las formas de enseñanza no se explicita cuáles son las que fomenta la universidad, pero anteriormente ya se ha comentado que la UMSNH ha adoptado las tendencias neoliberales que desembocan en el capitalismo académico y que ya ha sido discutido en el presente documento. En el caso del aprendizaje, si bien no abordan explícitamente cuál es la perspectiva del aprendizaje que enarbola la institución, se puede rastrear dicha concepción en el discurso del profesorado. Para esto, vale la pena recordar que el profesorado considera que un modelo educativo institucional es desplegado en el aula cuando las y los docentes se *ponen la camiseta*, es decir, adoptan la postura institucional como propia y que esto puede ocurrir gracias a la formación docente. Sumado a ello, el profesorado también mencionó que al ingresar a una institución se adopta la dinámica de la misma sin cuestionarse o pensar en ello. En ese sentido se podría decir que la concepción del aprendizaje que expresó el profesorado en el presente estudio refleja, en cierta medida, la postura institucional sobre dicho elemento.

Entonces, anteriormente se describió que la concepción sobre el aprendizaje que posee el profesorado es que es algo que se logra a través de las estrategias didácticas, la repetición y corrección de errores y discutiendo entre pares. Además de ser un proceso que debe ser acompañado, particularmente por una o un docente que, como un *Jedi*, le ofrece su conocimiento y experiencia al estudiante.

Suponiendo que esta es la concepción institucional sobre el aprendizaje, se puede apreciar el efecto esta sobre el estudiantado a partir de aspectos que ya han comentado las y los docentes. Una de las características que se le atribuyó al estudiantado nicolaíta fue el apegarse al *deber ser*, es decir, a cumplir el rol que tienen como estudiantes. Aquí se puede retomar el rol de las y los estudiantes universitarios desde la perspectiva del profesorado nicolaíta participante. Como se mencionó anteriormente, existen dos representaciones sobre el rol del estudiantado, por un lado, se habla de un rol donde las y los estudiantes son quienes deciden aprender y sus tareas es responsabilizarse de su aprendizaje y guardar respeto al profesorado, por otro, se dice que el rol del estudiantado es ser un agente social y subversivo que sirve de barricada para los problemas sociales y como inspiración para la transformación, teniendo como tareas leer, pensar y cuestionar.

Si se conjugan la concepción del aprendizaje y el primer rol descrito, se puede ver la característica del estudiantado nicolaíta de apegarse a su *deber ser* va en caminado en ese tenor.

Esto debido a que, como se ha mencionado antes, el estudiantado no se revela ante las injusticas que vive y hace lo que se le pide, lo que refleja estas ideas del primer rol que se le atribuye de ser responsable de su aprendizaje, siendo el aprendizaje el llevar a cabo las estrategias que realicé el profesorado y repetir los ejercicios en los que se hayan equivocado, y guardar respeto a sus docentes, y por transferencia a la institución. Si bien se podría argumentar que el segundo rol contraviene lo anterior, debido a que parte de ser estudiante es subvertir y cuestionar, se podría pensar que las herramientas que las y los estudiantes tienen para realizar tales tareas están limitadas ya que, como se mencionó anteriormente, en la Facultad de Psicología se han perdido ciertos conocimientos que dan una visión más amplia al estudiantado y se ha perfilado más por conocimientos de carácter técnico. El darle más peso a una educación de carácter más técnico termina limitando la lectura que las y los estudiantes pueden hacer del mundo y, por lo tanto, los cuestionamientos que pueden hacer sobre el mismo (Freire, 1984/2019, 1993/2017, 1995/2014, 2003, 2016a, 2016b). Por lo que se podría decir que la UMSNH corta la posibilidad de que el estudiantado ejerza su rol como agente social y de transformación.

Sumado a lo anterior, otro efecto que tiene la institución es sobre el objetivo que tiene el estudiantado para formarse, en este caso en psicología, lo cual se refleja en el siguiente discurso

> *Cuando llegan aquí a la facultad les dicen "¿por qué entraste a psicología?" -"porque quiero ayudar a los otros", pero creo que ese discurso se va perdiendo en el sentido de ser un poco más como individualista* (Docente 4)

Este fragmento se puede observar que el profesorado atestigua como el objetivo de las y los estudiantes cambia durante el transcurso de la carrera. Cuando el estudiantado ingresa a la Facultad de Psicología muestra que su motivación es *querer ayudar a otros*, sin embargo, este discurso *se va perdiendo* a lo largo de su paso por la universidad y pasa a ser un discurso *más individualista*. Es decir, el discurso de las y los estudiantes se transforma de uno de carácter más colectivista y altruista a uno más individualista durante su paso por la Facultad de Psicología de la UMSNH. Esto podría ser explicado por la adopción de las tendencias neoliberales por parte de dicha institución, las cuales han sido mencionadas con anterioridad. Esto debido a que el neoliberalismo, incluyendo cuando se aplica al sector educativo, tiende a debilitar los discursos colectivistas y fomentar el individualismo, donde se forma en un sentido técnico y para el trabajo para el beneficio individual,

dejando de lado cualquier forma de apoyo entre mutuo entre las personas (Apple et al., 2022; McLaren, 2011).

Sin embargo, las y los estudiantes no son entes pasivos que solo reciben la influencia del profesorado y de la institución, sino que también tienen agencia y pueden tener efectos sobre estos últimos actores. La manera en que las y los estudiantes pueden influir en la institución ya ha sido mencionada, e incluso logran influir en ella antes de ser estudiantes de manera oficial. Con lo anterior se alude a la influencia que tienen las y los estudiantes que conforman el MAR y de las Casas de Estudiantes. Cuando se abordó el tópico entorno a dichos movimientos, se mencionó que los mismos tenían un impacto sobre la universidad como lograr tomar la misma, obligando a que las actividades educativas se lleven a otro espacio y llevando a que la institución se viera obligada a aceptar a todas y todos, sentando un preceden histórico que lleva a que este tipo de movimientos se sigan haciendo. Aunque se debe destacar que esto se ve contrarrestado, como ya se mencionó, al entrar a la universidad ya que, como mencionan las y los docentes, estos estudiantes *aguerridos* terminan resignándose ante las imposiciones de la institución, cayendo dentro del ambiente de indefensión e inercia de la UMSNH. Pero dicho antecedente histórico logrado por el MAR y las Casas de Estudiantes muestra como la acción colectiva del estudiantado o, en su defecto, de la juventud puede impactar sobre las instituciones.

Esta capacidad colectiva de cambiar a las instituciones, en este caso particular, podría relacionarse con cierto discurso que sostiene el profesorado participante sobre el MAR y las Casas de Estudiantes. Como se podrá recordar anteriormente se ha aludido a que el profesorado muestra cierta oposición a que personas que conforman el MAR entren *solo por protestar* e incluso consideran que fue *un error histórico el dejar entrar a todos*. Lo anterior podría ser una manifestación de cierta interiorización del discurso neoliberal institucional por parte del profesorado. Esto debido a que, como ya se mencionó, el modelo neoliberal debilita la colectividad y fomenta el individualismo (Apple et al., 2022; McLaren, 2011).

En ese sentido, la estigmatización que se ha señalado de forma constante que se observa en el discurso del profesorado hacia el MAR y las Casas de Estudiantes podría ser una forma de debilitar la colectividad estudiantil usando a las y los docentes como medio. Se debe recordar que el profesorado considera que un rol de las y los estudiantes es ser una fuente de transformación social, fungiendo como una barrera a los problemas y fuente de inspiración para las y los demás. Sin

embargo, estigmatizan a aquellas y aquellos que toman este rol y buscan dar acceso a las personas que fueron rechazadas por no poder tener una buena puntuación en un examen, el cual el mismo profesorado reconoce que es más fácil para personas de sectores favorecidos. Además, que consideran que dicho examen no filtra lo necesario. En ese sentido, la estigmatización por parte del profesorado a la movilización colectiva que representa el MAR y las Casas de Estudiantes podrían relacionarse al abandono del discurso colectivista por parte de las y los discentes y la adopción de un discurso individualista.

Por otra parte, las y los estudiantes también tienen un efecto sobre el profesorado, lo que se puede ilustrar a partir de los siguientes fragmentos

> *Entonces, es como para evitar esas implicaciones de que los alumnos te pueden evaluar mal, o no te dan credibilidad, o no les interesa, o se muestran apáticos […] Porque sí, los alumnos de repente son muy listos y no dicen "¡ay! Esta maestra", los alumnos te dicen la realidad, "no sabe, no aprendimos nada" ¿no?* (Docente 2)

> *a uno cuando lo evalúan mal dice "híjole, creo que me tengo que poner a estudiar más", pero fíjate es muy curioso, a veces, y eso como que es la teoría implícita, a veces los profesores dicen "sí me tengo que formar porque estoy viendo que mis estudiantes están apáticos, están desmotivados, que me da mucha vergüenza que me cachen que no le sé"* (Docente 2)

En estos fragmentos se puede observar cómo reacciona el profesorado ante la retroalimentación que recibe de sus estudiantes. Cuando una o un docente percibe que sus estudiantes muestran apatía y desmotivación e incluso les evalúan mal, sienten que se deben formar porque experimentan vergüenza de que sus estudiantes noten que no saben. Anteriormente se mencionó que una de las características requeridas para ser docente era la humildad de reconocer que había cosas que no sabe y que esto se relaciona con la disposición para formarse en la docencia. Aquí se puede observar que un motivante para que el profesorado se forme es la influencia de sus estudiantes, ya que cuando estas y estos notan que la o el docente no sabe le evalúan mal o muestran apatía y desmotivación, lo que hace que el profesorado se forme debido a la vergüenza que experimentan debido a lo anterior. Este sentimiento se deriva de parte del rol que las y los docentes se atribuyen, debido a que consideran que como docentes deberían saber las cosas que sus estudiantes les pregunten.

De forma general se puede describir que la categoría central alude una relación tripartita entre la universidad, el profesorado y el estudiantado. En esta relación las tres partes interactúan unas con las otras, influyéndose de manera mutua e influyendo la relación con el resto de las partes. Es en esta relación que los elementos, actores y factores descritos en las categorías anteriores se comportan de cierta manera, lo que caracteriza de cierta manera la relación que existe entre la UMSNH, el profesorado y estudiantado nicolaíta. Esta relación tripartita podría representarse como se muestra en la Figura 1.

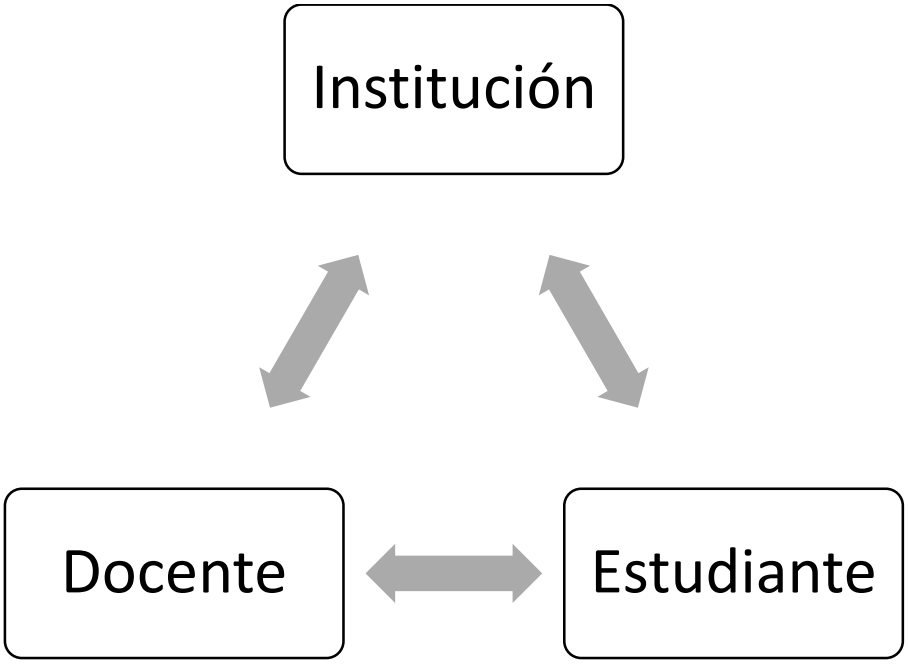

Figura 1. Relación tripartita institución-docente-estudiante

Como se puede observar en la Figura 1, la relación entre las distintas partes que la conforman es bidireccional, es decir, que cada parte se influye la una a la otra. Esta bidireccionalidad de las relaciones se pudo observar en lo descrito anteriormente, donde la UMNSH a través de su ambiente institucional influye en docentes y estudiantes, pero a la vez las acciones de las y los mismos influyen en la institución.

Con la finalidad de que las relaciones bidireccionales que componen la relación tripartita queden más claras se retomarán algunos ejemplos. En el caso de la relación bidireccional institución-estudiante, se puede mencionar que la primera influye en el discurso sobre la motivación para

estudiar psicología, ya que la primera a través de su lógica neoliberal cambia el discurso colectivista y altruista del estudiantado por un discurso más individualista. Por su parte, el estudiantado puede influir en la institución mediante acciones colectivas, esto se puede observar cuando la acción conjunta del MAR y las Casas de Estudiantes ha llevado a la institución a tener que aceptar a todas las personas que reclaman un lugar para ser estudiantes de la universidad.

Por su parte, en la bidireccionalidad en la relación institución-docente se puede ejemplificar de la siguiente manera, la institución a través de la adopción de sus tendencias neoliberales llevó a que el profesorado involucrara en una *carrera de las ratas* y trabaje motivado por estímulos económicos que son ajenos a sus prestaciones y contrato laboral. Por su parte, las y los docentes influyen con ciertas acciones en la institución, un ejemplo que mencionó el profesorado fue el generar una sección de literatura en la biblioteca de la facultad, la cual se derivó de las acciones concretas de dos docentes, pero que cambiaron algo al interior de la institución.

Finalmente, en la relación docente-estudiante se puede vislumbrar la influencia bidireccional de la siguiente manera. En el caso de la influencia de docentes a estudiantes se puede mencionar que la práctica docente puede llevar a que estudiantes se encanten o desencanten con algunas áreas de la psicología. Por su parte, la influencia de estudiantes a docentes se ve ilustrada a través de la retroalimentación de las y los primeros sobre las y los segundos, es decir, cuando las y los estudiantes muestran apatía y/o evalúan mal a sus docentes, lleva a que estas y estos sientan vergüenza y se formen para la docencia.

Los anteriores son solo algunos ejemplos de la bidireccionalidad de las relaciones en la relación tripartita que se observa en la presente categoría. Sin embargo, no son las únicas a lo largo del presente texto se pueden encontrar otros ejemplos.

Entonces de forma general, se podría decir que el ambiente institucional de la UMSNH es un castillo kafkiano que se rige por una inercia defendida por el argumento de los usos y las costumbres. Este lleva a que tanto docentes como estudiantes tengan una actitud de indefensión y resignación ante las imposiciones institucionales. En particular este castillo introduce al profesorado una *carrera de las ratas* donde el ritmo de trabajo es acelerado y tiene impactos negativos en su salud física y mental. Dicha carrera se deriva de la adopción de tendencias neoliberales por parte de la institución y que el profesorado considera que privan a la universidad de su visión social, pero no cree que dichas tendencias vayan a ser abandonadas, es decir, las y los

docentes se muestran pesimistas ante el rol de la educación. Por su parte, a las y las estudiantes pierden su *espíritu aguerrido* al entrar al castillo kafkiano que es la UMSNH, por lo que no se revelan ante las injusticias que viven en dicha institución. Además, las tendencias neoliberales de la Facultad de Psicología llevan a que las y los estudiantes dejen sus motivaciones de carácter colectivista y altruista y adopten un discurso individualista. Estas tendencias también moderan la relación docente-estudiante, donde la primera parte instrumentaliza a la segunda en pos de obtener los puntos necesarios para reclamar los beneficios que ofrece la *carrera de las ratas*. A pesar de lo anterior, docentes y estudiantes también pueden influir en la institución mediante acciones de carácter más colectivo.

Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, del presente estudio pueden discutirse bajo la luz de la perspectiva conocida como pedagogía post-crítica (Hodgson et al., 2020b). En la presente investigación se propuso el uso conjunto de las TI y las RS retomando la propuesta de Castorina et al. (2005), donde las primeras permiten conocer la concepción sobre la enseñanza que posee el profesorado de manera más individual, mientras que las segundas permiten conocer los elementos sociales compartidos por el profesorado que enmarcan las TI que sostiene cada individuo. En ese sentido, se considera que a partir de la perspectiva crítica se puede dar una cohesión a las categorías derivadas del análisis realizado a través de la TF y a los resultados cuantitativos del presente estudio. Vale la pena recordar que, según los resultados de la fase cuantitativa, en el pensamiento del profesorado nicolaíta hay una presencia de las TI Posmoderna, Emancipatoria y Tecnicista.

En primer lugar, se puede señalar que la pedagogía post-crítica se puede establecer el vínculo entre dicha postura pedagógica y la Teoría Posmoderna. Si bien para algunos autores (e. g. Vlieghe & Zamojski, 2018), la pedagogía post-crítica parte de la muerte de la crítica y de la posmodenidad, se puede señalar que uno de sus elementos esenciales es de carácter posmoderno. Una de las características esenciales de la pedagogía post-crítica, y que la diferencia de la pedagogía crítica, es que se enfoca en el presente y no en un futuro ideal o utopía (Hodgson et al., 2020b; Thoilliez, 2022). En ese sentido, se puede señalar que una de las implicaciones que la postura posmoderna ha tenido sobre la educación ha sido la desaparición de las utopías por las cuales luchar (McLaren, 1986), lo que quiere decir que la aplicación de la posmodernidad a la educación no se centra en el futuro al igual que la pedagogía post-crítica. Sin embargo, el abandono de la lucha por un futuro

ideal lleva a que el profesorado caiga en una postura fatalista ante las adversidades que encuentre debido a la falta de lo que Giroux (1988/2012) denomina como leguaje de la posibilidad o las utopías por las que luchar de Freire (2016b). Este tipo de discurso está presente en el profesorado nicolaíta participante, esto se refleja en la postura de inercia e indefensión que toman frente a las imposiciones institucionales que pueden ser observadas en la categoría central de la RS obtenida mediante la TF.

Este tipo de discurso también se refleja en relación al modelo neoliberal. En ese sentido se pude retomar a Bonilla (2001), quien señala que el neoliberalismo y la perspectiva posmoderna están íntimamente relacionadas, ya que gracias a esta última el primero pudo extenderse. Esto debido a que el discurso posmoderno de renuncia a la política e ideología llevó a que la perspectiva ahistórica (donde se clama el fin de la historia) del neoliberalismo se viera reforzada. Lo que lleva a que aparezca el discurso pesimista característico de la perspectiva posmoderna (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2001, 2008, 2011). Esto puede observarse en el discurso del profesorado nicolaíta que participó en el presente estudio, donde se puede aludir que el pesimismo que mencionan cuando hablan del objetivo de la universidad y la caracterizan como un espacio de reproducción del capitalismo neoliberal, y consideran que la UMSNH, al igual que otras universidades, han adoptado dicho modelo y que no es algo que vaya a cambiar.

Respecto a la presencia de la TI Emancipatoria y la aparición de discursos en esa línea, se puede señalar que la pedagogía post-crítica no niega los postulados de la pedagogía crítica, sino que los enfoca de una manera diferente (Hodgson et al., 2018, 2020b; Mejía Delgadillo, 2020). En ese sentido señalan que esta postura pedagógica supera la visión de la pedagogía crítica y que se encuentra en un momento posterior a la misma, debido a ello el uso del prefijo *post* para nombrar como pedagogía post-crítica (Wortmann, 2020). Como muestra de ello, cuando se presenta la concepción de la educación en la categoría de elementos, la catalogan como un acto social y consideran que debe ser lo más liberadora posible, esto claramente refleja un discurso apegado a la TI Emancipadora, la cual se debe recordar que está basada en las orientaciones de autores como Freire y Marx (Marrero, 1988). En ese sentido se debe tener en mente que la pedagogía post-crítica comparte con la Teoría Emancipatoria la visión del potencial liberador de la educación, es consciente de las inequidades sociales y la opresión. Sin embargo, no se enfoca en la lucha por una utopía, sino que se basa en una acción afirmativa que busca defender, mantener y proteger aquello

que considera valioso (Hodgson et al., 2018, 2020a, 2020b; Mejía Delgadillo, 2020; Thoilliez, 2022).

Esta última característica de la pedagogía post-crítica también está presente en el discurso del profesorado nicolaíta participante. En particular Thoilliez (2022) señala que una de las tareas fundamentales de las y los docentes es seleccionar aquello que es valioso de la cultura para protegerlo, conservarlo y legarlo a las generaciones futuras. Este tipo de ideas se ven reflejadas en el discurso de las y los docentes nicolaítas que participaron en el presente estudio, en concreto se puede vislumbrar cuando hablan de las acciones concretas que realizaron para acercar la cultura a sus estudiantes. Por una parte, se habla de la creación de una sección de literatura y videoteca en la biblioteca de la Facultad de Psicología, en dicha acción se refiere que se listaron y seleccionaron los contenidos tanto para la sección de literatura como para la videoteca. Esto refleja en cierta medida el carácter conservador de la pedagogía post-crítica ya que, al seleccionar los contenidos de las secciones antes mencionadas, se podría considerar que el profesorado está conservando cierta cultura que considera valiosa y al ponerla a disposición de las y los estudiantes en la biblioteca les está legando dicha cultura.

Por otra parte, cuando hablan de la realización de círculos de lectura, que también podría ser considerado como una acción para legar la cultura a sus estudiantes, se hace mención a que el requisito para participar es escoger un *buen libro*. Lo anterior también ilustraría una acción de conservación de cierta cultura, ya que la elección del libro dependerá de que considera el profesorado como un *buen libro*, lo que reflejaría cierta cultura que se considera valiosa y que debe ser legada a través de los círculos de lectura. Un aspecto que se puede resaltar sobre esta idea y relacionada a los resultados cuantitativos de la presente investigación, es que la noción de *buen libro* es una idea que aparece dentro de la TI Tecnicista y que tiene su origen en la Teoría Tradicional. Esto reflejaría que como esta acción de carácter conservador post-crítico alcanza a ideas tradicionalistas sobre la educación.

En ese mismo tenor, se puede señalar que la tarea de conservación que toma la pedagogía post-crítica no se limita a la cultura, sino a contenidos curriculares y a ciertas prácticas pedagógicas que son consideradas valiosas. En el caso de los contenidos curriculares también se observa que el profesorado nicolaíta enuncia de ideas de corte post-crítico, debido a que consideran que parte de su rol debe ser defender ciertos contenidos escolares que han desaparecido o que están por

desaparecer, como son la relación de la psicología con Ciencias Sociales como la antropología, sociología o lingüística e incluso la historia de la propia disciplina en cuestión.

Asimismo, se puede observar que conservan ciertas prácticas que remiten a la TI Tecnicista, estas son la manera en que realizan la planeación. Como se mencionó anteriormente, los principales pasos que sigue, de forma general, el profesorado para realizar su planeación son la revisión del plan de estudios, la selección y/o actualización de materiales y la selección y/o actualización de las estrategias didácticas, además que se planea en función a los objetivos de aprendizaje. Esta forma de operar es apegada a la Teoría Técnica (Marrero, 1988), la cual forma parte de la TI Tecnicista, esto reflejaría que la manera en que el profesorado planea sirve para conservar ciertas prácticas de carácter tecnicista.

Otro aspecto relacionado a la TI Tecnicista que se conserva en la práctica y pensamiento del profesorado nicolaíta participante es relativa al aprendizaje. Como se mencionó anteriormente, para las y los docentes que conformaron la muestra, el aprendizaje se logra a través de las estrategias pedagógicas. Esta idea que el aprendizaje es alcanzado a través de las técnicas y métodos de enseñanza proviene de autores de la Teoría Técnica (Marrero, 1988), la cual forma parte de la TI Tecnicista. En ese sentido, se podría decir que la función conservadora de la pedagogía post-crítica también permite al profesorado conservar una concepción del aprendizaje de carácter tecnicista.

Por otro lado, existe otra noción de la pedagogía post-crítica que podría verse reflejada en el discurso del profesorado nicolaíta participante, esta es la postura de la igualdad radical que forma parte de dicha visión pedagógica. La concepción de igualdad radical a la que se refiere la pedagogía post-crítica estriba en la idea de que, a pesar de existir diferencias entre las características del estudiantado, es tarea de la educación darles un trato igual a todas y todos como si dichas diferencias no existieran (Wortmann, 2020). Este tipo de idea se puede ver en el discurso de las y los docentes nicolaítas cuando mencionan que el método más justo para usar durante el proceso de ingreso es el examen estandarizado, a pesar de que observen que puede llegar a ser más fácil para personas que provienen de sectores favorecidos. Al examen lo ponen por encima de otros mecanismos de selección, como las políticas de selección por cuotas, en términos de justicia. En ese sentido, se podría decir que el uso de una herramienta estandarizada refleja el trato igualitario radical al que hace referencia la pedagogía post-crítica, lo que se puede deber a la idea expresada

por cierto sector del profesorado participante de que el examen de opción múltiple asegura que se evalué a todas las personas por igual.

Otra idea de carácter post-crítico que expresan las y los docentes participantes es la noción de su rol de autoridad. Vale la pena recordar que el profesorado considera que parte de su rol implica cierta autoridad, la cual está asociada una relación desigual entre docentes y estudiantes en términos de conocimiento y experiencia, de esta forma el profesorado usa dicha experiencia y conocimientos para acompañar, como un *Jedi*, a sus estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento. Esta representación de su rol como autoridad conecta a la perfección con la manera en que se concibe la autoridad docente desde la pedagogía post-crítica. En esta se considera que docentes y estudiantes no se encuentran en una condición de igualdad, esto debido a que el profesorado posee conocimientos y experiencias que las y los discentes no, pero esto le confiere la responsabilidad a la o el docente de tener que conservar y legar dichos conocimientos a sus estudiantes (Laner, 2020).

Por último, otro aspecto del discurso del profesorado participante que puede remitir a la pedagogía post-crítica es su postura ante la política. Huelga recordar que, para las y los docentes, se puede tomar una postura política en favor del bien de la institución, docentes o estudiantes, refiriéndose a los intereses de quién se defienden, sin embargo, consideran que cuando se alinean a los intereses del Estado se está politizando la educación. Si bien hay cierta noción de que la política no está asociada a los partidos políticos, cosas que se puede apreciar sobre todo cuando hablan del MAR, lo que reflejaría la postura de Freire (1993/2017) sobre que la política no es inherentemente partidista, la postura del profesorado nicolaíta participante no termina de adherirse a la postura freiriana. Esto debido a que parece que el profesorado hace una distinción de la política al interior y al exterior de la institución, lo que puede notarse en la manera en que califican de politización el alinearse a las políticas de Estado, mientras hablan que la postura política implica defender los intereses de algunas de las partes educativas, es decir, institución, docentes o estudiantes.

Esta distinción antes descrita de la política al interior y al exterior de la institución refleja la postura de la pedagogía post-crítica de la educación y la política como dos esferas independientes. Para esta perspectiva pedagógica se hace la separación de la educación y la política, debido a que consideran que la primera debe responder a principios pedagógicos y no políticos. Sin embargo, la pedagogía post-crítica no niega que la educación tenga una dimensión política, sino que dicen que

la forma política de la educación responde a aquello que se realiza en conjunto o de forma colectiva, dentro de la instancia pedagógica y que es este tipo de política la que prepara al estudiantado para participar activamente en la esfera política no relacionada a la educación (Hodgson, 2020; Krönig, 2020).

Como se ha discutido hasta el momento, la RS que el profesorado nicolaíta participante guarda cierta relación con la perspectiva con la pedagogía post-crítica, o al menos puede ser comprendida en su totalidad bajo la luz de esta. Sin embargo, hay algunas consideraciones que se deben tener sobre dicha postura pedagógica. Se puede señalar que una de las implicaciones de la pedagogía post-crítica es que se presta a una postura conservadora que busca apoyarse en retomar ciertas perspectivas y conceptos de la educación, es decir puede tender a recuperar una visión tradicional de esta última. Sumado a lo anterior, la postura post-crítica puede ser asociada a la posmodernidad (Noguera Ramírez, 2020), esta asociación al discurso posmoderno puede llevar a caer en una postura fatalista (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2001, 2008, 2011), donde desaparece el lenguaje de la posibilidad (Giroux, 1988/2012) y la lucha por utopías (Freire, 2016b). En ese tenor, el discurso fatalista que promueve una domesticación de la crítica donde existe cuestionamiento y consciencia de las injusticias y desigualdades, pero se toman acciones para sacudir los cimientos del sistema que genera tales problemas (McLaren, 2001).

Teniendo en consideración lo anterior, se podría decir que tal domesticación de la crítica se puede observar en el discurso de las y los docentes que conformaron la muestra del presente estudio. Esto se vislumbra en que emiten discursos donde muestran consciencia de las tendencias neoliberales que azotan a la universidad, son conscientes de la explotación laboral que sufren, de la explotación política que padecen sus estudiantes, de la desigualdad entre el estudiantado, de la desigualdad de ingreso que genera el examen estandarizado en favor a los sectores privilegiadas, entre otras cosas. Sin embargo, el profesorado y el estudiantado ha sido domesticado a través de un ambiente institucional de inercia que ha generado en las y los actores una postura de indefensión ante las imposiciones del castillo kafkiano que es la UMSNH.

Es importante tener en mente las limitaciones del presente estudio. Debido al propio diseño y tipo de muestra utilizada en el presente estudio, la cual fue una muestra no probabilística por oportunidad (Coolican, 2005; Ito Sugiyama & Vargas Núñez, 2005), no se recurrió al muestreo teórico, el cual es pieza clave en la TF (Charmaz, 2012, 2013, 2014, 2017, 2020; Strauss & Corbin,

2002), ni se alcanzó el punto de saturación teórica (Ito Sugiyama & Vargas Núñez, 2005), lo que puede atentar contra la representatividad de la información aquí presentada. Es decir, que los discursos podrían no reflejar todas las perspectivas posibles del objeto de estudio en la población estudiada. También se debe tomar en consideración el efecto que genera el investigador, si bien la TF constructivista reconoce que el investigador puede generar un impacto en el discurso que emitan las y los participantes, pero lo consideran algo que refleja el componente social y relacional del objeto, para Glaser (2007) esto es una fuente de sesgo. Esto en un sentido de deseabilidad social (Coolican, 2005), en que las y los participantes pueden responder pensando en lo que creen que busca el investigador y no expresar como tal sus experiencias.

A pesar de dichas limitaciones, los resultados aquí presentados no deberían ser descartados sin más. Esto considerando que Charmaz (2013, 2014, 2020) consideran que la TF de corte constructivista da los suficientes recursos metodológicos al investigador para que un objeto social pueda ser abordado, desde una perspectiva crítica y en pos de la justicia social, con la suficiente sensibilidad teórica para que la relación que establezca con sus participantes no sea sesgada, sino que permita que estas y estos últimos se expresen y a partir de sus discursos analizar el objeto de estudio. En ese sentido, a pesar de no haber usado el muestreo teórico ni haber alcanzado la saturación teórica, la información presentada muestra la perspectiva de un sector del profesorado nicolaíta, la cual no pretende ser generalizable, sino explorar su visión sobre la educación en un momento determinado.

CONCLUSIONES

Al inicio de la presente investigación se señaló que la educación es uno de los tópicos que más preocupan a los gobiernos de diversos países debido a la relevancia que tiene para el desarrollo de los mismos, sobre todo el caso de la educación superior (OCDE, 2019). Asimismo, se señalaba que en México el gozar con mayores niveles de instrucción se traduce en la posibilidad de movilidad social ascendente (INEE, 2018).

Sin embargo, a pesar de tal importancia de la educación en México se ha observado que el acceso a la educación superior no ha sido homogéneo, sino que se ha privilegiado el acceso a personas pertenecientes a las clases sociales media y alta (Didriksson, 2021). Donde en cifras se podía observar dos realidades en cuanto al acceso a dicho nivel. Por un lado, las personas que pertenecen al quintil más alto de ingresos donde el acceso se encuentra a nivel universal. Por otro lado, se encuentran las personas del quintil más bajo de ingresos, con alguna discapacidad, de sectores rurales o pertenecientes a poblaciones indígenas donde el acceso a la educación superior se encuentra a nivel de elites (ANUIES, 2018).

Es en esta realidad de desigualdad de acceso a la educación superior donde se comienzan a establecer ciertas políticas que ponen en marcha el proyecto denominado, por el gobierno actual, como *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), que busca que todos los niveles educativos sean obligatorios, inclusivos, públicos, gratuitos y laicos (SEP, 2019c), sumado a la mejora de la calidad educativa y la expansión de la cobertura (SEP, 2019b). Para ello, en el caso particular del nivel superior, se tomaron ciertas acciones como fueron la puesta en marcha del *Programa Emergente Cero Rechazo* (SEP, 2019a), la aprobación de la Ley General de Educación Superior (La Jornada, 2020; La Redacción, 2021) y la fundación de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ, 2020). De esta forma la educación superior en México alcanza una connotación de derecho humano, entrando en un proceso de universalización y democratización (Marúm Espinosa & Rodríguez Armenta, 2020).

Sin embargo, se mencionó que en otros contextos en los que se ha buscado implementar la universalización y democratización de la educación superior se ha tenido que enfrentar dificultades como el bajo aprovechamiento y la deserción educativa (Colás-Bravo et al., 2015; Gür, 2016). Dichas dificultades pueden relacionarse a la manera en que están estructurados los sistemas

educativos, ya que se espera que las y los estudiantes sean quienes se adapten a estos, en lugar de que el sistema se adapte al estudiantado (Silvera Fonseca, 2016).

En ese sentido, las y los docentes son esenciales, debido a que son quienes llevan a la acción cualquiera de las políticas que emanan desde el Estado o las instituciones educativas (Bucci & Reitzammer, 1993; Marrero, 2010; Silvera Fonseca, 2016; Villalaz Pacheco et al., 2020). Por ello, para la NEM, las y los docentes son actores clave para el logro de una educación que responda a las exigencias del contexto y a la justicia social (Secretaría de Educación de Tamaulipas, 2019). Por lo que se considera que la formación del profesorado es un elemento esencial para el logro de esa educación situada, equitativa y justa que propone la NEM (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2019; Villalaz Pacheco et al., 2020).

Para la formación docente se debe tener en cuenta que no tendría que ser un proceso impositivo (Marrero, 1998), sino que una pieza fundamental de esta es la reflexión del profesorado sobre su práctica (Freire, 1995/2014). Un elemento que es importante de conocer para coadyuvar la reflexión docente es el pensamiento del profesorado (Marrero, 2020a, 2020b), ya que éste se puede convertir en una barrera para las reformas educativas (García Yáñez et al., 2020). Por lo que conocer el pensamiento del profesorado es de suma importancia para el proceso de planificación de la formación docente (Jiménez-Ríos, 2019; Martínez Licona et al., 2014; Soto-Molina et al., 2015).

Es debido a lo anterior que el objetivo general que orientó a la presente investigación fue explorar la relación del pensamiento del profesorado con la vinculación escolar de estudiantes universitarios. Con la finalidad de ver la manera en que se respondió a dicho objetivo, se hará un breve repaso a los resultados obtenidos en cada una de las fases de la presente investigación.

En primer momento, se puede señalar que las Teorías Implícitas (TI) que se manifiestan en el pensamiento del profesorado mexicano distan de las encontradas en el contexto español, lo que puede verse reflejado en los resultados del estudio 1. En este se encontró que las TI que se manifiestan en el pensamiento del profesorado mexicano de educación superior, no coinciden por completo ni con la propuesta teórica de Marrero (1988, 1993) ni con la de Pozo et al. (2006), así como tampoco coinciden con los resultados de otros estudios como los de Molpeceres et al. (2004) ni Ros Garrido et al. (2017). De esta forma se puede señalar que se encontró que en una muestra

de docentes mexicanos se manifiestan cuatro TI, las cuales son la Teoría Dependiente, Emancipatoria, Posmoderna y Tecnicista.

De estas teorías, tanto la Teoría Dependiente como la Emancipatoria corresponden a la propuesta teórica del Marrero (1988, 1993). Sin embargo, de forma similar a otros estudios (e. g. Jiménez Llanos, 2002, 2009) los ítems que componen a estas teorías no coinciden completamente con los resultados de Marrero (1988, 1993). Por su parte, la Teoría Posmoderna expresa cierto bosquejo teórico propuesto por Pozo et al. (2006), el cual muestra cierta postura relativista sobre el posicionamiento ante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por último, la Teoría Tecnicista es una síntesis de creencias provenientes de la Teoría Tradicional y la Teoría Técnica encontradas por Marrero (1988, 1993) en un estudio historiográfico, la articulación de estas ideas provenientes de dichas teorías ha sido abordada por autores como Saviani (1984) y Rincón (2019).

Sobre la presencia de las TI antes mencionadas en el pensamiento del profesorado de la UMSNH que conformó la muestra de la presente investigación, se encontró que, a nivel descriptivo, la Teoría Posmoderna es la que tiene mayor tipicidad en el pensamiento de dicho profesorado. Sin embargo, al realizar el análisis a nivel inferencial, se encontró que la única teoría con la que había diferencias significativas era la Teoría Dependiente, lo que significa que existe una presencia de creencias provenientes de las teorías Posmoderna, Emancipatoria y Tecnicista en el pensamiento del profesorado que conformo la muestra de dicho estudio. Esta coexistencia de distintas TI en el pensamiento del profesorado puede responder a que las y los docentes responden con cada una de las teorías a situaciones del proceso educativo distintas, lo cual no contradice la propuesta teórica de Marrero (1988).

Antes de mencionar la relación del pensamiento del profesorado con la vinculación escolar de las y los estudiantes universitarios, vale la pena recordar los resultados relativos a este último constructo. Para abordar la vinculación escolar, teniendo en cuenta que es un concepto sombrilla (Libbey, 2004; Lohmeier & Lee, 2011), se usaron los conceptos de compromiso escolar (Schaufeli et al., 2002) y Clima Motivacional de Clase (CMC) (Fernández-Heredia, 2009). En términos generales no se encontró una correlación entre el nivel de compromiso escolar (ni sus factores) con la percepción del CMC, así como tampoco se encontró una correlación cuando se separó al estudiantado a través de su condición laboral (sí trabaja o no trabaja) ni por tipo de estudiante (estudiante tradicional o estudiante de primera generación). Aunque sí se encontró una correlación

positiva a partir de nivel socioeconómico, pero solo en el caso de la clase media en lo referente a la relación entre el factor de absorción del compromiso escolar y la percepción del CMC. Lo que indicaría que, en el estudiantado de clase media, entre más se absorba en sus actividades académicas mejor será su percepción del CMC que establece el profesorado y viceversa. Esto podría verse relacionado con lo mencionado por Tarabini (2015), donde se ha establecido que la educación está considerada para estudiantes que pertenezcan, por lo menos, a la clase media. Por lo que podría pensarse que la manera en que está planteada la educación y sus actividades hace que sean más absorbentes para las y los estudiantes de esta clase social.

En cuanto a la relación entre el pensamiento del profesorado y la vinculación escolar de estudiantes universitarios, de forma general se encontró que, al separar a las y los estudiantes por la TI de la o el docente del que evaluó el CMC, de forma descriptiva se evaluaba mejor al profesorado emancipatorio; además, estas diferencias fueron estadísticamente significativas. Lo que indicaría que, sin importar las características sociodemográficas del estudiantado e independientemente de su compromiso escolar, las y los estudiantes consideran que el CMC de clase que generan las y los docentes que enarbolan la Teoría Emancipatoria va orientado más al aprendizaje que el generado por docentes que sostienen la Teoría Posmoderna.

A nivel descriptivo también se encontró que se evaluaba mejor el CMC generado por el profesorado emancipatorio que el generado por el posmoderno cuando se analizó la manera en que evaluaban el CMC de sus docentes agrupando al estudiantado por condición laboral y tipo de estudiante. Sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en estos casos. En cambio, se encontraron diferencias significativas a partir del nivel socioeconómico, donde las y los estudiantes de clase baja evaluaron mejor el CMC generado por el profesorado emancipatorio que el que generan docentes que enarbolan la TI Posmoderna.

En conjunto estos resultados perfilan una respuesta al objetivo que orientó a la presente investigación, de forma general se podría responder que existe una relación entre el pensamiento del profesorado, visto a través de las TI, y la vinculación escolar, operacionalizada a partir del CMC, de estudiantes de educación superior. En cambio, si se toman en cuenta la condición laboral del estudiantado y el tipo de estudiante, no se encuentran diferencias significativas en la manera que se evalúa el CMC de docentes con distintas TI. Sin embargo, al considerar el nivel socioeconómico del estudiantado se observa una relación, si bien en las y los estudiantes de clase

media y alta no muestran resultados significativos, en el caso las y los discentes que pertenecen a la clase baja evalúan mejor el CMC que genera el profesorado emancipatorio en comparación al que generan docentes posmodernos. Esto ilustraría una relación localizada en este grupo en particular a favor de cierta práctica pedagógica que refleje tal carácter emancipatorio.

Lo anterior, pone en relieve la importancia que tiene la pedagogía crítica, corriente que ve encapsulada en la TI Emancipatoria (c. f. Marrero, 1988), en contextos en los que existe desigualdad en términos económicos y sociales (Sánchez Gómez et al., 2018). Sumado a ello, esto hace eco con la visión de McLaren (2019), quien señala que la adopción de la pedagogía crítica es vital en México debido a las desigualdades que existen y al auge de movimientos reaccionarios de derecha, tanto en México como en Estados Unidos, ya que debido a la relación política y geográfica del primero con el segundo lleva a que lo que pase en el país de las barras y las estrellas afecte a México en menor o mayor medida.

El hecho de que se observe una mejor percepción del CMC que generan las y los docentes emancipatorios desde la perspectiva del estudiantado de clase baja es particularmente importante para la coyuntura actual de las políticas educativas mexicanas en lo que respecta al nivel de educación superior. Como ya se mencionó, en México existe una desigualdad de acceso a las instituciones de educación superior si se toma en cuenta el nivel socioeconómico, donde la población del quintil más alto de ingresos tiene un acceso universal (superior al 50%), mientras que las personas del quintil más bajo de ingresos tiene un acceso a nivel de elites (menor a 15%) (ANUIES, 2018). De esta forma, se podría recalcar la importancia, en términos de generar un ambiente pedagógico que permita la incorporación exitosa de las y los estudiantes provenientes de la clase baja, de que el profesorado plantee su práctica docente desde la TI Emancipatoria. En ese sentido, se podría considerar relevante plantear la formación del profesorado para que pase de un rol docente tradicional a ocupar el rol de intelectual en pos de la construcción de una educación y sociedad más justa (Giroux, 1988/2012; Jandrić & McLaren, 2021a; McLaren, 2022b).

En ese tenor, los resultados obtenidos en la fase cualitativa de la presente investigación le dan otra dimensión a lo antes comentado. Al analizar la Representación Social (RS) de la educación superior, los resultados derivados de la técnica de Teoría Fundamentada (TF) mostraron tres categorías que remiten a los elementos que componen el proceso educativo, a las y los actores involucrados y los factores que inciden en el proceso educativo. Estas tres categorías convergen en

una categoría central que expresa una relación tripartita entre tres agentes, que son la institución, el profesorado y el estudiantado, siendo esta relación bidireccional entre cada agente. En el discurso del profesorado, a lo largo de dichas categorías, se puede observar la manera en que su pensamiento y su práctica derivada del mismo afecta al estudiantado, a tal punto que parte de la categoría central se conforma de la relación bidireccional docente-estudiante.

Desde la perspectiva del profesorado se encontró que, las y los docentes, asumen que parte de su rol es ser modelos para las y los estudiantes. En ese sentido señalan que aquello que hagan hará que sus estudiantes lo imiten y también lo hagan, si bien esta idea la expresan en un contexto donde se ve como algo positivo, ya que lo mencionan cuando hablan de la humildad docente, donde consideran que, si una o un docente es humilde y admite no saber algo, el estudiantado imitará dicho comportamiento. Sin embargo, hay otros comportamientos de las y los docentes que afectan la manera en que el estudiantado se relaciona con ciertos campos del conocimiento, donde se puede observar que la práctica al interior del aula por parte del profesorado puede hacer que las y los estudiantes se encanten o desencanten con algún área en específico. Esto, de la mano a una descalificación sistemática de las y los docentes hacia ciertas áreas de la psicología, lleva a que estudiantes rechacen estudiar ciertas posturas que contradigan la visión que les gusta e incluso llegan a mostrar ciertas conductas antisociales, como burlarse y llegar a agredir físicamente a personas que no comparten su posicionamiento teórico.

Esto muestra que el pensamiento del profesorado afecta más allá del aula y la percepción de si el estudiantado considera que su docente genera un ambiente propicio para el aprendizaje o no. Las posturas de las y los docentes, expresadas en sus discursos y acciones, dan a las y los estudiantes referentes de cómo es un comportamiento aceptable dentro de su campo profesional.

En línea con lo anterior, también se puede observar que el estudiantado, cuando se incorpora a la institución, manifiesta otro comportamiento que también posee el profesorado, este es la postura que toman frente a las imposiciones institucionales. El ambiente al interior de la UMSNH se describió como uno donde tanto docentes como estudiantes muestran una postura de indefensión ante las injusticias e imposiciones institucionales. Esto es particularmente interesante en el estudiantado, esto debido a que parte del estudiantado de la facultad, según comentan las y los docentes, ha logrado ingresar debido a su participación en movimientos de protesta que han llegado

a tomar la universidad. Sin embargo, las y los estudiantes pierden su *espíritu aguerrido* una vez están dentro de la institución, y adoptan una postura de indefensión al igual que sus docentes.

Esto podría derivarse de ciertas dinámicas al interior de la misma institución, en donde se observa que ciertos sectores de la planta docente se niegan a realizar cambios en cuanto a los procesos e incluso las condiciones materiales de la facultad bajo el argumento de usos y costumbres, donde sostienen que las cosas *siempre se han hecho* de determinada forma. Esto es una idea que se le ha logrado *vender* a las y los estudiantes, lo que conlleva a que no cuestionen las injusticias e incoherencias que provienen del sistema.

Esta actitud de indefensión que toman las y los estudiantes también podría derivarse de la práctica docente, ya que el profesorado señaló que cuando una persona no tiene la humildad de reconocer que no sabe algo, termina minimizando las preguntas que no puede responder diciendo que no son cosas importantes o inventa una respuesta. Este tipo de comportamientos, para Freire (1996/2019), terminan por inhibir la curiosidad y rebeldía del estudiantado, lo que lleva a que muestren cierta apatía y pasividad. Esto último también alude a una característica que el profesorado le atribuye al estudiantado nicolaíta, el no involucrarse y más bien ir pasando la carrera.

Sumado a ello, la creencia de cierto sector del profesorado de la UMSNH sobre merecer cierto reconocimiento y servidumbre, además de su participación en una *carrera de las ratas* en pos de recibir ciertos estímulos económicos ofrecidos por las tendencias neoliberales adoptadas por la universidad y la facultad, llevan a que las y los docentes dejen en último término la docencia afectando la formación de sus estudiantes. Asimismo, terminan viendo a estas y estos últimos como fuentes de puntos para alcanzar los estímulos económicos, que instrumentalizan al estudiantado convirtiéndoles en *esclavos* y *esclavas*.

Esto en conjunto muestra que la representación que el profesorado tiene sobre su rol se relaciona con ciertas conductas que afectan a sus estudiantes. La postura de indefensión e inercia que muestran las y los docentes manifiestan cierto fatalismo posmoderno (Freire, 2016a, 2016b; McLaren, 2001, 2008, 2011) que lleva a que el profesorado considere que las cosas no pueden ser modificadas, lo que va en consonancia con la adopción de tendencias neoliberales por parte de la institución y la inserción del profesorado en las dinámicas derivadas de dichas tendencias, ya que el pensamiento posmoderno y el neoliberalismo están íntimamente relacionadas (Bonilla, 2001).

Esta forma de pensar y actuar neoliberal por parte del profesorado está enmarcada en un contexto de capitalismo académico, en donde se adopta una lógica empresarial para orientar el proceso educativo, buscando sobre todo el cumplir con ciertos requisitos de políticas de rendición de cuentas, sobre el desarrollo de un acto verdaderamente pedagógico (de Sousa Santos, 2020a; Jarquín, 2022). Esto se puede observar en el discurso del profesorado, donde señalan que la institución muestra una postura de *vigilancia* donde se les pide *evidencias de las evidencias*, lo que limita lo que pueden hacer como docentes y solo pueden realizar burocracia de la educación, es decir, solo pueden ser burócratas educativos.

Este tipo de resultados muestran que la propuesta de Castorina et al. (2005) sobre la complementación del estudio de las TI y las RS para explorar el pensamiento del profesorado da un campo de análisis amplio. Esto debido a que se pueden conocer los efectos particulares de ciertas formas de pensamiento de índole más individual, como son las TI, pero a la vez se puede observar un panorama del pensamiento social del grupo en el que se exploraron las TI a través de indagar en las RS del mismo.

En el caso de la presente investigación, el retomar la propuesta antes mencionada permitió vislumbrar que la superposición de las TI Posmoderna, Emancipatoria y Tecnicista cobran sentido bajo una RS de la educación superior donde la categoría central de la misma muestra una perspectiva pedagógica post-crítica. Sumado a ello, el hacer uso de la corriente estructural de la TRS mediante la propuesta de análisis cualitativo de la estructura de la RS de Rodríguez (2007), como se propuso en la presente investigación, permitió identificar algunos matices en las categorías que emergieron en el análisis mediante la técnica de TF Constructivista (Charmaz, 2012, 2013, 2014, 2017, 2020). De esta forma se pudo vislumbrar las situaciones donde había contenidos polémicos e incluso donde algunos de estos contenidos podrían pertenecer a la zona de contraste del sistema periférico y cuales al sistema central de la RS.

En ese sentido, se pudo vislumbrar que las distintas concepciones que componían la representación sobre la o el estudiante como actor del proceso educativo. Muestra de ello es la discrepancia entre la representación sobre el estudiantado nicolaíta y el perfil ideal del estudiantado universitario. En esto en particular se encontró que varias de las características que el profesorado considera que idealmente debe poseer una persona que ingresa a la educación superior no están del todo presentes en la representación que poseen sobre las y los estudiantes de la UMSNH. Lo

anterior, es aún más llamativo cuando se tiene en cuenta que las características que el profesorado considera ideales coinciden, en cierta medida, con las características de la RS del buen estudiante encontradas en otros estudios (e. g. Guirado et al., 2010; Larotonda Dinardi, 2019). Lo que indicaría que existe una cierta presencia la idea meritocrática de estudiantes *merecedores* y *no merecedores* (Tarabini, 2015) en el pensamiento del profesorado participante.

Esto último se ve reflejado a través de la manera en que se expresan del proceso de ingreso a la UMSNH y la postura que tienen respecto al MAR. En donde muestran cierta visión que estigmatiza a las personas que accedieron a la universidad mediante las manifestaciones y tomas realizadas por el MAR, donde se habla del deseo de estudiar de estar personas como si fuese un mero capricho entrar a la educación superior. Además, consideran que este tipo de movilizaciones afectan a las y los estudiantes que sí accedieron por los medios institucionalizados, señalando que el permitir el acceso de las personas que protestan puede generar la deserción de gente *valiosa* y hacer que gente *no valiosa* se quede.

Esta dicotomía de gente *valiosa* y *no valiosa* claramente puede ser vinculada con la idea de estudiantes *merecedores* y *no merecedores* que presenta Tarabini (2015). Donde las personas *valiosas* son aquellas que accedieron a través del proceso de admisión y, se podría suponer, cumplen con los requisitos necesarios para ser una o un estudiante universitario. Mientras que, las personas *no valiosas* son aquellas que no cumplieron con los criterios de admisión y, por ende, se podría pensar que no tienen las características necesarias, y que *quieren entrar por entrar*. Sin embargo, el mismo discurso del profesorado participante contradijo esta visión. Un ejemplo de ello es la historia de la chica que tenía la actitud deseada en una estudiante universitaria y aun así no accedió a la UMSNH mediante el proceso institucionalizado.

El problema con lo anterior radica en que el profesorado considera que el hacer un examen estandarizado es el proceso de ingreso más justo, aunque también reconocen que dicho examen es más fácil para personas que provienen de escuelas con cierto nivel educativo, las cuales en están en sectores favorecidos, aun cuando no tengan la actitud necesaria. Sumado a ello, las y los docentes nicolaítas reconocen que el proceso de admisión no filtra lo necesario para incorporarse a la educación superior, ejemplo de ello es que alguien puede pasar el examen estandarizado sin tener la actitud necesaria, mientras alguien con la actitud necesaria puede quedar fuera por no pasar

el examen. Se pone en relieve el tema de la actitud debido a que, para el profesorado participante, las habilidades es algo que se puede desarrollar, pero la actitud es algo más difícil de trabajar.

Esta visión de que hay personas que pueden ser estudiantes *valiosos* y *no valiosos* presente en el pensamiento del profesorado nicolaíta participante es de suma relevancia considerando el proceso de universalización y democratización de la educación superior al que apunta la política educativa actual en México. Esto debido a que el gobierno, en respeto a la autonomía de las instituciones, plantea que cada universidad genere sus propios mecanismos para el cumplimiento de dicho proceso de universalización y democratización (Marúm Espinosa & Rodríguez Armenta, 2020). Sin embargo, se debe considerar que los mecanismos de ingreso no son neutrales (Marrero, 2018), sino que reflejan la visión ideológica de los grupos que construyen las propuestas educativas (Villalaz Pacheco et al., 2020). En ese sentido, el hecho de que exista la creencia en el profesorado nicolaíta participante de que hay personas *valiosas* y *no valiosas* en términos de ser estudiante de educación superior, puede llevar a las medidas que se desarrollen para intentar cumplir con la universalización y democratización reflejen dicha creencia y, por ende, conserven cierto carácter segregacionista.

En consonancia con esto último, vale la pena recordar la postura que mostró el profesorado ante cierto hecho similar a la universalización y democratización. Las y los docentes nicolaítas señalaron que un error histórico que cometió la UMSNH en algún momento fue el permitir el acceso a todas las personas del MAR que protestaron y tomaron la institución. Sumado a ello, consideran que la medida de dejar a todo el mundo es algo que no les gusta, ya que la falta de habilidades genera deserción, pero tampoco les gusta el dejar fuera a las personas sin las habilidades porque muestra una falta de disposición a enfrentar dicho problema.

Esto es bastante particular, debido a que por un lado se ve una clara oposición a la idea de la universalización, aunque no sea expresada de forma explícita, a través de considerar un error histórico el haber dado espacio a las personas que protestaron para entrar a la UMSNH y por considerar que el dejar entrar a todas las personas que lo solicitan no es una solución debido a que la falta de habilidades causa deserción. Por otro, se puede observar que una, aparente, visión crítica hacia la institución por no enfrentar la falta de habilidades y dejar a la población fuera de la universidad por falta de las mismas, sin hacer nada al respecto. Sin embargo, se debe recordar que la cuestión del ingreso también tiene cierto carácter meritocrático, que se asociaba a que las

personas que entran gracias al MAR pueden no tener lo méritos para estar en la universidad (huelga recordar la historia de la chica que le dijeron que fuera con el MAR para poder entrar, pero que si quería entrar con todos los *méritos* hiciera ciertas actividades extra como aprender idiomas, computación y comprar libros).

En ese sentido, la idea de que el examen estandarizado como el método de ingreso *más justo* sumado al rechazo de la admisión a todas las personas, la creencia de que hay personas *no valiosas*, la estigmatización a las personas que acceden a la UMSNH por medio del MAR y considerar como un error histórico institucional el haber aceptado a todas las personas que se manifestaron muestran la presencia de cierto rechazo velado a la universalización y democratización de la educación superior. Además, esto está atravesado por una cuestión de clase ya que, como se podrá recordar, hay cierto sector del profesorado nicolaíta que señala que la educación superior *no es para todos* y que *quien no pueda pagar no estudie*, aunado a que es más fácil para las personas de sectores favorecidos aprobar el examen de admisión. Esto en conjunto hace eco con la realidad antes descrita donde para la clase alta existe un acceso universal (acceso > 50%) al nivel educativo superior, mientras solo las elites (acceso < 15%) de las poblaciones marginadas pueden acceder a dicho nivel educativo (ANUIES, 2018), por lo que se podría considerar que este tipo de creencias terminan coadyuvando a que se reproduzcan las inequidades sociales en cuanto al acceso a la educación terciaria.

Sumado a lo anterior, también se pudo observar que en la Facultad de Psicología de la UMSNH existe cierto rechazo a políticas emanadas desde el Estado. Esto es patente cuando el profesorado reporta que CONACYT señaló que ya no se debe cobrar en los programas inscritos a su padrón, pero el profesorado nicolaíta señaló que en consejo interno de la facultad dijeron que no podían dejar de cobrar, por lo cual buscarían cobrar sin decir que cobran. Esto muestra como las medidas del Estado para universalizar la educación superior pueden ser y, aparentemente, son ignoradas por quienes deben implementarlas al interior de las instituciones de educación superior. Esto es especialmente problemático si se considera que el gobierno mexicano ha señalado que respetaría la autonomía de las instituciones de educación superior (Marúm Espinosa & Rodríguez Armenta, 2020), pero al no ser mecanismos neutrales los procesos de admisión (Marrero, 2018) terminan reflejando la ideología de quienes los estipulan (Villalaz Pacheco et al., 2020). En ese sentido, la presencia de ideas de que la *educación no es para todos* y *quien no puede pagar que no estudie*

dentro del consejo universitario de la UMSNH podría llevar a que las políticas de universalización y democratización no lleguen a buen puerto.

La presencia del tipo de creencias antes descritas, como señalan García Yáñez et al. (2020), se puede convertir en una barrera para las reformas educativas. Por lo que cobra aún más relevancia el haber encontrado que las y los estudiantes de formar general evalúan mejor el CMC generado por el profesorado emancipatorio, además que esto también se observa en estudiantes de clase baja y de forma descriptiva el resto de grupos muestran esta tendencia. En ese sentido, queda patente la vigencia de la postura pedagógica freiriana (McLaren, 2021), sobre todo en contextos de marginación como los Latinoamericanos (Sánchez Gómez et al., 2018) y en México (McLaren, 2019). En suma, lo anterior podría indicar que para facilitar la universalización de la educación superior es necesario plantear la formación del profesorado en una lógica emancipatoria, ya que esta genera climas de aprendizajes más aptos para las y los estudiantes en general y de clase baja, siendo este último grupo personas que han sido marginadas del nivel educativo terciario (c. f. ANUIES, 2018). Además, este tipo de pedagogía no genera impacto ni favorable ni desfavorable en otros grupos, por lo cual se estaría coadyuvando a la vinculación de un grupo que ha sido históricamente desfavorecido sin afectar a otros.

Esto último es de particular relevancia considerando algunas propuestas educativas que han emergido para otros niveles del SEN. En primer momento se puede resaltar la presentación del nuevo plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria (GobCDMX, 2022) y la presentación del plan de estudios para educación media superior tanto a instituciones públicas como privadas (Redacción Uno TV, 2022; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022a).

En el caso de la educación básica, que comprende preescolar, primaria y secundaria, se presentó el *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022* (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022). El cual señala que la educación básica en el SEN tendrá una lógica decolonial que busca establecer una formación que vincule al individuo con el colectivo, generando una relación entre lo que se enseñe en la escuela con la comunidad en la que se desarrollé el proceso educativo. Por su parte, en el caso del nivel medio superior se presentó el *Marco Curricular Común de Educación Media Superior* (MCCEMS), el cual parte de una postura constructivista y busca cambiar la orientación de un modelo por competencias para la formación para el trabajo a una formación que genere una

relación entre el conocimiento aprendido en la escuela y la comunidad (Arroyo Ortiz & Pérez Campusano, 2022; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022b).

En ambos casos, los modelos educativos apuntan a superar la educación regida bajo una lógica neoliberal que pone al mercado por encima del bienestar de las y los individuos y la sociedad. En cambio, buscan la formación de una ciudadanía crítica que busque tanto el bien personal como el bien común, utilizando los conocimientos adquiridos durante su educación para tener una visión crítica sobre la realidad que le rodea y actuar sobre la misma (Arroyo Ortiz & Pérez Campusano, 2022; Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022b). Aunque se puede señalar que estos modelos educativos, sobre todo el referido a educación básica, no fueron recibidos sin causar ciertas polémicas. Se ha llegado a tachar a tachar que dichas propuestas son una *babosada*, una imposición que de un modelo educativo *mediocre* y que *despide a la superación, competencia y excelencia* (Marín, 2022). Sumado a ello se ha llegado a cuestionar la relevancia de la implementación de modelos de estas características en lugar de hacer programas remediales que atiendan los problemas generados por la pandemia de COVID-19, además de considerar que deja a los sectores más desfavorecidos en una situación de retraso educativo (Fernández et al., 2022; Grupo Fórmula, 2022; Nmas, 2022).

En este punto puede surgir la pregunta ¿cuál es la relación de los modelos educativos antes mencionados y la presente investigación? De forma breve se puede responder esta pregunta señalando que las autoridades mexicanas, días después de la presentación del plan de educación básica, anunció que el día 26 de agosto de 2022 se presentarían planes con características similares para el nivel medio superior y superior (Fuentes, 2022). Para el caso de la educación media superior, el MCCEMS fue presentado en la fecha señalada por las autoridades correspondientes (c. f. SEP, 2022), sin embargo, el plan para educación superior aún no ha sido presentado. Considerando lo anterior, se podría arrojar un poco de luz sobre la relevancia de la aplicación de modelos con las características antes descritas en el momento coyuntural actual, siguiendo los resultados de la presente investigación.

Como ya se mencionó uno de los cuestionamientos realizados a los modelos educativos recientemente presentados por el gobierno mexicano, es la relevancia de los mismos en consideración y atención al impacto que ha significado la pandemia de COVID-19 en términos de aprendizaje y desigualdad (Fernández et al., 2022; Grupo Fórmula, 2022; Nmas, 2022). En ese

sentido se puede retomar lo señalado por Jandrić y McLaren (2021b), donde es innegable la falta de logros de los aprendizajes esperados según el currículum oficial, sin embargo, también consideran que es un momento en el que se puede atender los problemas relativos a las prácticas pedagógicas y las desigualdades educativas sobre las que se puso foco durante el periodo de confinamiento. En ese sentido, la pandemia de COVID-19 puede ser considerada una forma de replantear la manera en que se realiza la educación terciaria y el objetivo de la misma (Apple, 2022; Apple et al., 2022; McLaren, 2022a; Peters et al., 2022). Considerando lo anterior, puede surgir la pregunta ¿qué tipo de educación superior es relevante en un mundo pospandemia? Para responder a esta pregunta hay que tener en consideración algunos de los efectos que tuvo la misma.

Se puede señalar que la pandemia fue instrumentalizada por el sistema capitalista (Pavón-Cuéllar, 2021), muestra de esto en el campo educativo fue el auge del uso de distintas aplicaciones electrónicas (e. g. *Google*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, etc.) para dar continuidad al proceso educativo durante el periodo de distanciamiento social que terminaron beneficiando y enriqueciendo a las grandes compañías predominantes en el mercado (Allen & McLaren, 2022). Sumado a ello se debe considerar que, al idear y aplicar las medidas de contingencia sanitaria, no se tomaron en cuenta las desigualdades sociales existentes, por lo que llevo a que dichas desigualdades se ampliaran y generaran una discriminación en la forma en que los grupos vulnerables experimentaron el confinamiento durante la pandemia (de Sousa Santos, 2020b).

En ese sentido, Žižek (2020) señala que debido a la pandemia se puede dar un auge de un capitalismo bárbaro, el cual se caracteriza por el hecho de que las distinciones de clase son una cuestión más de vida o muerte, donde a los grupos vulnerables son dejados a su suerte y donde el control de la vida en el ámbito digital puede convertirse en algo permanente. Sin embargo, esta distinción mortal por condición de clase social a la que se refiere Žižek (2020), es algo que de Sousa Santos (2020b) señaló como algo presente en durante el periodo de confinamiento y la pandemia en general, donde los grupos vulnerables eran más afectados por la pandemia y las medidas de contención tomadas por los distintos gobiernos, teniendo mayor impacto en su economía o salud. En ese sentido, se puede seguir la dicotomía que plantea Žižek (2020), quien señala que la humanidad debe afrontar una decisión, elegir entre la barbarie o una especie de comunismo reinventado.

Al comunismo al que se refiere Žižek (2020) es similar a lo que en otro momento se le ha visto como la implementación de medidas de carácter comunista o socialista en periodos de guerra, conocido simplemente como comunismo de guerra, un ejemplo de esto es cuando se realizaron políticas en diversos países para sostener el estado de bienestar posterior a la segunda guerra mundial (Peters et al., 2022). Sin embargo, Žižek (2020) denomina al comunismo que considera una alternativa a la barbarie capitalista como comunismo del desastre. En el cual se busca la cooperación a nivel local, nacional e internacional para establecer medidas de solidaridad que aseguren la supervivencia y el bienestar en general, ya que de seguir con la lógica capitalista neoliberal de regir todo bajo la noción de mercado se llegará a la barbarie.

Para lograr transitar este comunismo del desastre Žižek (2020) considera que es clave la formación de una nueva esencia del ser humano, es decir, un nuevo ser humano o una forma distinta de ser humano que se aleje a las relaciones regidas por la lógica de mercado impuesta por el capitalismo neoliberal. Es en este punto donde resalta la importancia de la pedagogía emancipatoria, ya que la visión de construir un nuevo ser humano coincide, en cierta medida, con la visión del nuevo hombre de la revolución cubana, y para lograr un cambio como ese es necesaria una pedagogía crítica revolucionaria (McLaren, 2001, 2011).

En ese sentido, se puede señalar que la pedagogía emancipatoria freiriana es de gran utilidad para hacer frente al capitalismo neoliberal y a los efectos del mismo (Feitosa et al., 2022). Durante la pandemia de COVID-19 se ha visto un auge de ciertas lógicas neoliberales dentro del ámbito educativo, un ejemplo de ello es que el uso de la Educación a Distancia (EaD) ha implicado una forma de trabajo individualista (Allen & McLaren, 2022; Apple, 2022; Peters et al., 2022). Esta tendencia individualista también se observó en la presente investigación, lo que se puede observar en las prácticas que el profesorado tuvo que flexibilizar o abandonar durante el periodo de confinamiento, donde se pudo observar que se flexibilizó la opción de trabajar en equipos dando paso a la opción de hacer trabajos individuales en lugar de grupales, y que se abandonaron actividades como hacer técnicas vivenciales y círculos de lectura. Si bien el retorno a las actividades presenciales podría apuntar a la recuperación de estas prácticas, se debe tener en cuenta que el deseo de mantener un modelo educativo similar al *b-learning* que fue expresado por el profesorado nicolaíta participante, sumado a la adopción de tendencias neoliberales en la UMSNH y en particular en la Facultad de Psicología, podría llevar a la permanencia de ciertas tendencias

individualistas. Además, se debe recordar que el paso por la facultad lleva a que el estudiantado cambie su discurso de uno altruista-colectivista a uno individualista, lo que indica la presencia de dichas tendencias al interior de la institución, previo a la pandemia.

Debido al deseo del profesorado nicolaíta de mantener el uso de ciertas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's), inclinándose por un modelo educativo con cierta tendencia al *b-learning*, se vuelve necesario tener en cuenta lo señalado por Allen y McLaren (2022). Dichos autores señalan que es necesario defender a las universidades, o a las instituciones de educación superior en general, como un lugar físico, no en un sentido conservador de mantener la educación tal y como se conocía previo a la pandemia, sino como un espacio que sirve para la construcción de la colectividad y la comunidad. Si bien dichos autores defienden a las instituciones de educación superior como un lugar físico, no rechazan los aportes que las TIC's pueden hacer en pos de la universalización y democratización de la educación terciaria. Sin embargo, tampoco se debe olvidar que el uso de dichas tecnologías puede ampliar las desigualdades educativas ya existentes (Allen & McLaren, 2022; Apple, 2022; Peters et al., 2022). La ampliación de las desigualdades sociales y educativas fueron un fenómeno generalizado durante el periodo de confinamiento en la pandemia (de Sousa Santos, 2020b; Peters et al., 2022), además que fue algo que se observó tanto en México (Lloyd, 2020) como en el caso particular de Michoacán (Valenzo-Jiménez et al., 2022).

Sumado a lo anterior, se debe recordar el fortalecimiento del capitalismo durante la pandemia (Pavón-Cuéllar, 2021), y se debe poner especial atención al crecimiento del capitalismo bárbaro del cual advierte Žižek (2020). Además, no se debe olvidar que el fortalecimiento de las tendencias capitalistas neoliberales en el campo educativo fue un fenómeno que aconteció durante el periodo de cuarentena en la pandemia de COVID-19 (Allen & McLaren, 2022), algo que también fue observado en México, ya que la adopción de la EaD durante el confinamiento fortaleció las tendencias educativas neoliberales preexistentes en el Sistema Educativo Nacional (SEN) (Jarquín, 2020, 2022).

En ese sentido, se puede recordar lo señalado por McLaren (2019) sobre la relevancia de la pedagogía crítica en México debido al auge de las ideologías de derecha que defienden el modelo capitalista neoliberal. Si bien, dicho autor se refiere al movimiento de extrema derecha en Estados Unidos, en México durante la pandemia también se observó cierta movilización de dicha ala política. Como muestra de lo anterior, se puede citar la firma de la *Carta de Madrid* por parte de

diputados y diputadas de los partidos PAN y PRI, esta carta es impulsada por el partido español de ultraderecha VOX y tiene como objetivo defender la libertad, la democracia y la propiedad privada, pero sobre todo detener el avance del comunismo en la Iberosfera o en Iberoamérica, en el caso particular de las diputadas y diputados mexicanos es evitar que México sea comunista (Forbes Staff, 2021; García, 2021). Otro ejemplo que se puede nombrar es que México fue anfitrión de una serie de conferencias donde participaron políticos de extrema derecha de distintos países como Eduardo Bolsonaro (Brasil), Santiago Abascal (España) y Javier Milei (Argentina), en donde se defendió la libertad religiosa y se posicionaron en contra del comunismo, socialismo, feminismo, la comunidad LGBTTTIQ+ y negaron el cambio climático (Morán Breña, 2022).

En ese mismo tenor, a nivel internacional la postura de Žižek (2020) ha generado cierta reacción en autores de derecha, quienes señalan que la postura de dicho autor es busca implantar un *paraíso comunista* en el cual los gobiernos de izquierda buscarán perpetrarse en el poder y los partidos de izquierda buscarán hacerse con el mismo de esta forma implantando gobiernos autoritarios de izquierda (Laje, 2020; Vallejo, 2020). En el caso de México, distintos autores (e. g. Cortés Jiménez, 2020; Velasco Barrera, 2020) señalan que el actual gobierno, denominado *Cuarta Transformación* (4T), busca perpetrarse en el poder estableciendo un gobierno autocrático y autoritario. Estas posturas de autores de derecha muestran un claro rechazo a cambiar de un sistema capitalista a uno de comunismo del desastre como propone Žižek (2020).

En este contexto donde se observa el surgimiento de un movimiento de extrema derecha en México, se puede señalar que la pedagogía crítica es una herramienta que permite combatir el capitalismo neoliberal y a la extrema derecha que lo defiende (Feitosa et al., 2022; Freire, 1996/2019). Un ejemplo de esto es el enfrentamiento que ha tenido el gobierno de derecha de Jair Bolsonaro en Brasil contra las ideas de Freire y su pedagogía emancipatoria (Apple, 2022; Feitosa et al., 2022; McLaren, 2020; Pires, 2018). En ese sentido, se podría decir que los modelos educativos de corte decolonial y crítico que está impulsando en la actualidad el gobierno mexicano (e. g. Arroyo Ortiz & Pérez Campusano, 2022; Dirección General de Desarrollo Curricular, 2022; Subsecretaría de Educación Media Superior, 2022b) pueden servir para combatir el avance de ideas de extrema derecha.

Incluso, la pedagogía crítica podría ser útil para calmar las preocupaciones tanto de autores de derecha internacionales (e. g. Laje, 2020; Vallejo, 2020) como nacionales (e. g. Cortés Jiménez,

2020; Velasco Barrera, 2020) sobre la implantación de gobiernos autoritarios de izquierda. Lo anterior se puede plantear en el sentido de que la pedagogía emancipatoria busca formar un pensamiento crítico que lleva a que se constituya una esperanza crítica. Esta última es clave en que las personas no se enfoquen en lo que es el mundo, sino lo que puede ser (Huerta-Charles & McLaren, 2021). En ese mismo tenor, la pedagogía y la educación crítica buscarían formar una ciudadanía que defienda la democracia como algo vital y, por lo tanto, se oponga a cualquier forma de autoritarismo (Giroux, 2019). En ese sentido, concebir la posibilidad de lo que puede ser el mundo lleva a que se analicen los problemas sociales derivados del neoliberalismo, o cualquier forma de gobierno e ideología, y la ciudadanía tome acción para solucionar los mismos (Giroux, 2013a, 2013b).

A manera de síntesis, en este contexto de pospandemia, en donde se ha fortalecido el capitalismo neoliberal, se presenta la elección entre el comunismo de desastre o la barbarie y se da la transformación que sufre el SEN en México en pos de una educación universal y democrática, aunado a los nuevos planes curriculares de carácter decolonial y crítico. Los resultados de la presente investigación son una pequeña, pero interesante, ventana a la importancia de la pedagogía emancipatoria para generar ambientes educativos que las y los estudiantes de clases baja consideran que los motivan al aprendizaje. Mientras, por otro lado, muestran que las pedagogías de carácter post-crítico dan cabida a ideas de carácter conservador que llevan al establecimiento de ambientes *kafkianos* que generan actitudes de inercia e indefensión en docentes y estudiantes. Aunado a lo anterior, también se observa cierto rechazo a las políticas de universalización y democratización de la educación superior. En ese sentido, otras preguntas surgen ¿cuán generalizado están estos fenómenos? ¿qué ocurre en otras instituciones de educación superior? ¿cómo afectan aspectos ideológicos del pensamiento del profesorado en la ocurrencia de estos fenómenos? Estas y otras son preguntas que vale la pena hacerse e indagarse en pos de la construcción de una educación más justa.

REFERENCIAS

Abric, J. C. (1993). Central System, Peripheral System: Their functions and roles in the dynamics of Social Representations. *Papers on Social Representations, 2*(2), 75-78. http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/download/126/90

Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.

Accorssi, A., Scarparo, H., & Pizzinato, A. (2014). La dialogicidad como supuesto ontológico y epistemológico en Psicología Social: reflexiones a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales y la Pedagogía de la Liberación. *Revista de Estudios Sociales, 50*, 31-42. http://dx.doi.org/10.7440/res50.2014.06

Acosta Silva, A. (2021). La educación superior en el cálculo populista. En G. Guevara Niebla (Coord.), *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración* (pp. 389-416). Grijalbo.

Aguilar-Nery, J. (2017a). *De la equidad a la justicia en la educación Latinoamericana*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0214.pdf

Aguilar-Nery, J. (2017b). Justicia educativa: itinerario de su historia conceptual en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(2), 1-11. https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1216

Aguirre Quezada, J. P. (2019). Obligatoriedad, gratuidad y universalización de la educación superior en México. Debate actual. *Temas de la agenda*, (14), 1-5. http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4683

Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 40*, 955-959. https://doi.org/10.1177/001316448004000419

Alfaro, F. (2022, mayo 16). Morelia, la cuna ideológica de la independencia nacional: historiador. *Quadratin Michoacán*. https://www.quadratin.com.mx/municipios/morelia/morelia-la-cuna-ideologica-de-la-independencia-nacional-historiador/

Allen, R. M., & McLaren, P. (2022). Protecting the university as a physical place in the age of postdigitization. *Postdigital Science and Education, 4*, 373-393. https://doi.org/10.1007/s42438-021-00276-y

Alonso-Tapia, J., & Fernández-Heredia, B. L. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema, 20*(4), 883-889. https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8745

Alonso-Tapia, J., & Fernández-Heredia, B. L. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, 32*(4), 598-612. http://dx.doi.org/10.1174/021037009789610368

Alonso-Tapia, J., Ruiz, M. A., & Huertas, J. A. (2020). Differences in classroom motivational climate: Causes, effects and implications for teacher education. A multilevel study. *anales de psicología, 36*(1), 122-133. https://doi.org/10.6018/analesps.336681

Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* Paidós Educador.

American Psychological Association (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). http://www.apa.org/ethics/code/index.html

ANUIES (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf

Aparicio Gómez, O. Y., & Ostos Ortiz, O. L. (2018). El constructivismo y el construccionismo. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 11*(2), 115-120. https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.05

Apple, M. W. (2022). Peligros ocultos: COVID-19, mercantilización y pérdida de la perspectiva crítica en educación. *Polifonías*, *2*(21), 19-31. https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/1127

Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History, 53*(3), 245-262. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029

Aron, A., & Aron, E. N. (2001). *Estadística para psicología*. Pearson Educación.

Arroyo Ortiz, J. P., & Pérez Campusano, M. E. (2022). *Fundamentos del Marco Curricular Común de Educación Media Superior, 2022*. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria4_2022/files/Fundamentos%20del%20MCC%20de%20Educaci%C3%B3n%20Media%20Superior.pdf

Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3), 1038-1059. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511

Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations, 9*, 3.1-3.15. http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf

Bausela-Herreras, E. (2008). Teorías implícitas de la enseñanza: Estudio comparativo entre una muestra de docentes de la Facultad de Psicología y docentes de otras instituciones. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 4-12. http://institucional.us.es/revistas/universitaria/32/01.pdf

Bautista-Hernández, M. A., Herrera- Camacho, J., & Salas Razo, G. (2021). Percepción de la calidad educativa por parte de estudiantes de la UMSNH durante el COVID-19. *Red Internacional de Investigadores en Competitividad, 15*(15), 424-438. https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/2007

Bell Jiménez, A. G. (2017). Educación para la transformación social: la propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Revista Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado, 15*(2), 37-48. https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1961

Beltrán López, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Qurriculum, 32*, 195-212. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11

Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968/2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernal-García, M. I., Salamanca Jiménez, D. R., Perez Gutiérrez, N., & Quemba Mesa, M. P. (2020). Validez de contenido por juicio de expertos de un instrumento para medir percepciones físico-emocionales en la práctica de disección anatómica. *Educación Médica, 21*(6), 349-356. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008

Bonilla, L. (2001). Educación y anarquismo: una mirada luego del desmantelamiento del socialismo real y ante el auge de las ideas posmodernistas. *Educação e Filosofia, 15*(29), 95-104. https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v15n29a2001-715

Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações. *Paidéia (Ribeirão Preto), 22*(53), 423-432. https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014

Brinkmann, S. (2018). Teachers' beliefs and educational reform in India: from 'learner-centred' to 'learning-centred' education. *Comparative Education, 55*(1), 9-29. https://doi.org/10.1080/03050068.2018.1541661

Bucci, J. A., & Reitzammer, A. F. (1993). Teachers make the critical difference in dropout prevention. *The Educational Forum, 57*(1), 63-70. http://dx.doi.org/10.1080/00131729209335387

Bustos, J. (2019, diciembre 21). Peligran acreditaciones de la UMSNH, ante crisis económica. *La Voz de Michoacán*. https://www.lavozdemichoacan.com.mx/michoacan/educacion/peligran-acreditaciones-de-la-umsnh-ante-crisis-economica/

Bustos, J. (2021, junio 5). Maestros proponen que UMSNH sea universidad nacional, pero rechazan modificaciones al contrato. *La Voz de Michoacán*. https://www.lavozdemichoacan.com.mx/michoacan/umsnh/maestros-proponen-que-umsnh-sea-universidad-nacional-pero-rechazan-modificaciones-al-contrato/

Campo-Redondo, M., & Labarca Reverol, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: Un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción, 25*(60),41-54. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31012531004

Canales, A. (2021). Las universidades para el bienestar Benito Juárez García: ¿oportunidades o mayor segmentación educativa? En G. Guevara Niebla (Coord.), *La regresión educativa. La hostilidad de la 4T contra la ilustración* (pp. 417-450). Grijalbo.

Cardozo Molina, A., & González Palacio, E. V. (2022). Representaciones sociales sobre ser maestro en estudiantes de la licenciatura en educación física y deportes de dos universidades del departamento de Antioquia. *Revista Boletín REDIPE, 11*(2), 188-204. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1677

Carrillo Regalado, S., & Ríos Almodóvar, J. G. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Educación Superior, 42*(166), 9-34. https://www.redalyc.org/pdf/604/60428972001.pdf

Cassasus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. Castillo.

Castaman, A. S., & Rodrigues, R. A. (2020). Educação a Distância na crise COVID - 19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, *9*(6), 1-26. http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699

Castellanos-Ramírez, J. C. & Carrasco, S. A. N. (2022). Educación superior en México: los retos del gobierno presidencial en el periodo 2018-2024 en materia de cobertura. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 30*(115), 394-413. https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902288

Castillo Peña, J. (2006). ¿Representación institucional del «rol docente» o representación del «joven popular» como alumno? Algunas reflexiones respecto la tensión sobre la que se fundamenta «el proceso educativo» en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza. *Última Década, 24*, 11-37. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362006000100002

Castorina, J. A., & Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad, IX*(9), 15-40. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1459

Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, *30*(1), 201-222. https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23016/13298

Castro Coria, E. G., & Gómez Monge, R. (2022). Conectividad en la educación superior, desde la perspectiva de igualdad. El caso de las universidades en México durante la pandemia de COVID-19. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, *33*(1), 135-147. https://doi.org/10.15359/rldh.33-1.8

Castro López, G., & Rubio Moreno, M. (2019). Teorías implícitas respecto al aprendizaje en estudiantes normalistas mexicanos. *Revista Qurriculum*, *32*, 81-97. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.05

Castro-Carrasco, P. J., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, A., & Bortoluzzi, M. (2012). Teorías subjetivas de profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, (46), 159-172. https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000400012

Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *A Journal of the BSA MedSoc Group*, *6*(3), 2-15. https://www.epicpeople.org/wp-content/uploads/2019/12/Charmaz-2012.pdf

Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Comp.), *Manual de investigación cualitativa. Volumen III. Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 270-325). Gedisa.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. SAGE.

Charmaz, K. (2017). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, *12*(3), 299-300. http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262612

Charmaz, K. (2020). "With Constructivist Grounded Theory You Can't Hide": Social Justice Research and Critical Inquiry in the Public Sphere. *Qualitative Inquiry*, *26*(2), 165–176. https://doi.org/10.1177/1077800419879081

Chávez Moreno, R. T., Apodaca López, C. A., Bernal Ibarra, K. R., & Félix Ortiz, G. (2021). Deserción ante COVID-19, en programas de la Universidad Autónoma de Occidente, Unidad el Fuerte. *Revista Latinoamericana de Educación y Estudios Interculturales*, *5*(3),

27-39. http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/indigena/wp-content/uploads/sites/18/2021/07/La-Revista-Latinoamericana-de-Educaci%C3%B3n-y-Estudios-Interculturales-.pdf#page=27

Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. & Reyes-De Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad Vol. 2* (pp. 691-703). Bubok.

Contreras, O., & Méndez, G. (2015). El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México. En J. Zubieta & C. Rama (Coords.), *La Educación a Distancia en México: Una realidad universitaria* (pp. 47-64). UNAM.

Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Manual Moderno.

Correa, A. D., & Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 123-163). Visor.

Correa-López, M. I. (2019). Compromiso y satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Pedagogía y Práctica Educativa*, *1*(1), 23-38. http://revista.isceem.edu.mx/index.php/journal/article/view/20

Cortés Jiménez, R. I. (2020). De la crisis pandémica global al pandemónium 4Trágico de México. En C. Beltramo & C. P. Samaniego (Eds.), *Pandemonium ¿De la pandemia al control total?* (pp. 93-101).

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.

Cuevas Coronel. I. P. (2018, 15-16 de noviembre). *Teorías implícitas de la enseñanza: Relación entre pensamiento y práctica docente* [Ponencia]. 1er. Coloquio Regional de Cuerpos

Académicos y Grupos de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades, Culiacán, Sinaloa, México.

Cuevas-Cajiga, Y. (2015). La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 6*(16), 46-66. https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.04.002

Dany, L., Urdapilleta, I., & Lo Monaco, G. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity*, 49, 489-507. https://doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z

Davis, F. (2013). *La comunicación no verbal*. Alianza.

de la Cruz Pérez, M. A., Resendiz Chávez, J., Romero Palencia, A., & Domínguez Ramírez, G. A. (2017). Adaptación y validación mexicana de la Utretch Work Engagement Scale, versión para estudiantes. *Psicología Iberoamericana, 25*(2), 35-43. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133957572005

de la Espriella, R., & Gómez Restrepo, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 49*(2), 127-133. https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002

De La Rosa, Y. (2021, junio 30). Universidades de AMLO gastan más en los estados donde gobierna Morena. *Forbes México*. https://www.forbes.com.mx/universidades-de-amlo-gastan-mas-en-los-estados-donde-gobierna-morena/

de Sousa Santos, B. (2020a, julio 2). Boaventura: A universidade pós-pandêmica. *OutrasPalavras*. https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/boaventura-a-universidade-pos-pandemica/

de Sousa Santos, B. (2020b). *La cruel pedagogía del virus*. Akal.

Demanet, J., & Van Houtte, M. J. (2012a). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence, 41*(4), 499-514. https://doi.org/10.1007/s10964-011-9674-2

Demanet, J., & Van Houtte, M. J. (2012b). Teachers' Attitudes and Students' Oppositions. School Misconduct as a Reaction to Teachers' Diminished Effort and Affect. *Teaching and Teacher Education, 28*(6), 860-869. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.008

Díaz-Acosta, R., Shiba-Matsumoto, A. R., & Gutiérrez, J. P. (2015). Medición simplificada del nivel socioeconómico en encuestas breves: Propuesta a partir del acceso a bienes y servicios. *Salud Pública de México, 57*(4), 298-303. https://www.scielosp.org/pdf/spm/v57n4/v57n4a7.pdf

Didriksson, A. (2020). Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 154-163). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Didriksson, A. (2021). Reforma de la educación superior en México: pasar del debate a la acción. *Estudios Críticos del Desarrollo, XI*(20), 107-152. https://estudiosdeldesarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2022/04/ECD20-2.pdf

Dirección General de Desarrollo Curricular. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf

Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (2005). *Representaciones sociales y análisis de datos*. Instituto Mora.

Equipo de Seguimiento de la Educación en el Mundo & Equipo Especial Internacional sobre Docentes para Educación 2030. (2020, octubre). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_spa

Escalante-Ferrer, A. E., Peña-Vargas, C. S., & Meza-Romero, J. C. (2021). Representaciones sociales que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare, 25*(2), 1-25. https://doi.org/10.15359/ree.25-2.25

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición, 6*(1), 27-36. https://www.researchgate.net/profile/Jazmine-Escobar-Perez/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproxi

macion_a_su_utilizacion/links/59a8daecaca27202ed5f593a/Validez-de-contenido-y-juicio-de-expertos-Una-aproximacion-a-su-utilizacion.pdf

Feitosa, D. S., dos Santos, G. F., & da Silva, S. R. P. (2022). Paulo Freire e a pedagogia libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. *Filosofia E Educação*, *14*(1), 201–221. https://doi.org/10.20396/rfe.v14i1.8668581

Fernández, M. A., Reyes, S., & Herrera, L. N. (2022, agosto 24). Marco curricular general 2022: una oportunidad perdida para la educación básica. *Nexos*. https://educacion.nexos.com.mx/marco-curricular-general-2022-una-oportunidad-perdida-para-la-educacion-basica/

Fernández-Heredia, B. L. (2009). *Desarrollo y validación de un Cuestionario de Clima Motivacional de Clase* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad Autónoma de Madrid.

Fernández-Heredia, B. L. (2011). Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de bachillerato. *Revista de Educación y Desarrollo, 17*, 79-88. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/17/017_Fernandez.pdf

Fernández-Heredia, B. L. (2015). La familia como una influencia importante en las orientaciones motivacionales en estudiantes de telesecundaria. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, 1*, 93-100. https://doi.org/10.33064/ippd1635

Fernández-Heredia, B. L. (2018). Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza. *Revista PSICUMEX, 8*(1), 9-21. https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.267

Fernández-Heredia, B. L., & Jiménez-Ríos, E. (2013, noviembre 18-22). *Evaluación docente mediante dos cuestionarios de opinión de los alumnos, como mecanismo de formación* (Ponencia). XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0756.pdf

Fernández-Heredia, B. L., & Jiménez-Ríos, E. (2015). El video como proceso de formación reflexiva en la práctica docente universitaria. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo, 1*, 299-306. https://doi.org/10.33064/ippd1661

Ferrando, P. J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 18-33. https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441003.pdf

Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología, 30*(3), 1170-1175. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690032

Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñiz, J. (2022). Decálogo para el análisis factorial de los ítems de un test. *Psicothema, 34*(1), 7-17. https://www.psicothema.com/pdf/4715.pdf

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics.* SAGE.

Flora, D. B. (2020). Your Coefficient Alpha is probably wrong, but which Coefficient Omega is right? A tutorial on using R to obtain better reliability estimates. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science, 3*(4), 484-501. https://doi.org/10.1177/2515245920951747

Forbes Staff. (2021, septiembre 2). Senadores del PAN se adhieren a iniciativa de Vox para 'frenar el comunismo'. *Forbes México*. https://www.forbes.com.mx/pan-se-adhiere-a-vox-para-frenar-el-avance-del-comunismo/

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. http://www.jstor.org/stable/3516061

Freiberg Hoffmann, A., Stover, J. B., de la Iglesia, G., & Fernández Liporace, M. (2013). Correlaciones policóricas y tetracóricas en estudios factorial exploratorios y confirmatorios. *Ciencias Psicológicas, VII*(2), 151-164. http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v7n2/v7n2a05.pdf

Freire, P. (1984/2019). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Freire, P. (1993/2017). *Política y educación*. Siglo XXI.

Freire, P. (1995/2014). *La educación en la ciudad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996/2019). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI.

Freire, P. (2016a). *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo XXI.

Freire, P. (2016b). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.

Fuentes, A. (2022, agosto 25). SEP anuncia plan de estudios para educación media y superior, similar al de educación básica. *El Sol de México*. https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/sep-anuncia-plan-de-estudios-para-educacion-media-y-superior-similar-al-de-educacion-basica-8791719.html

García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S., & Jiménez Rodríguez, M. A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Revista Investigación en Educación Médica*, *9*(33), 62-71. https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173

García, C. (2021, septiembre 2). Grupo de panistas firman "Carta de Madrid", en alianza con partido Vox de España. *Expansión Política*. https://politica.expansion.mx/mexico/2021/09/02/grupo-de-panistas-firman-carta-de-madrid-en-alianza-con-partido-vox-de-espana

García, M. B., Sanz, M. M., & Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Revista Docencia Universitaria, 15*, 103-120. https://pdfs.semanticscholar.org/ca4b/722aff067b1fa4937ce2c96318c0efecfbe2.pdf

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS), 21*, 1-26. https://doi.org/10.14201/eks.23013

Gastélum-Escalante, J. (2015). *La Escuela de Atenas y los creadores del método científico.* Pearson.

Gastélum-Escalante, J. A. (2020). Visión estudiantil y docente sobre la enseñanza remota en tiempos de COVID-19. *Memorias del Coloquio El Modelo Educativo del Colegio ante los nuevos desafíos*, 203-215. http://memoria.cch.unam.mx/index.php/articulo/451

Gaxiola Romero, J.C., Gaxiola Villa, E., Corral Frías, N.S., & Escobedo Hernández, P. (2020). Positive learning environment, academic engagement and self-regulated learning in high school students. *Acta Colombiana de Psicología*, *23*(2), 279-288. http://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11

Giroux, H. A. (1988/2012). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.

Giroux, H. A. (2013a). Neoliberalism's war against teachers in dark times. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies, 13*(6), 458–468. https://doi.org/10.1177/1532708613503769

Giroux, H. A. (2013b). Una pedagogía de la resistencia en la edad del capitalismo de casino. *Con-Ciencia Social, 17*, 55-71. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4498716.pdf

Giroux, H. A. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes, 50*, 153-158. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064457013

Giroux, H., Rivera Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9*(3), 1-7. http://hdl.handle.net/2445/173112

Glaser, B. G. (2007). Constructivist grounded theory? *Historical Social Research, 19*, 93-105. https://www.jstor.org/stable/40981071

GobCDMX. (2022, agosto 16). *Presentación pública del Plan de Estudios de Educación* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=S4EZgGY4kRk&ab_channel=GobCDMX

Gómez Collado, M. E. (2020). Las Reformas Educativas 2013 y 2019 en México ¿Avance o retroceso educativo? *Revista de Cultura de Paz, 4*, 89-104. https://www.revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/99

Gómez Salgado, A. (2022, septiembre 11). Universidades en México ofrecen créditos para evitar deserción escolar. *Milenio*. https://www.milenio.com/negocios/credito-estudiantil-universidades-dan-apoyos-a-jovenes-tras-pandemia

Gómez, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, *30*, 1-14. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99819167005

González Callejas. J. L., Mejía-Pérez, G., & González-Reyes, H. (2021). Universidades para el Bienestar Benito Juárez García: un análisis socioespacial de su cobertura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23*, 1-15. https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e27.3733

González Samaniego, A., Valenzo Jiménez, M. A., & Ramírez Flores, M. S. (2022). Condiciones académicas de estudiantes universitarios durante la pandemia provocada por el COVID-19 en México. En J. Flores Preciado, T. Reyes Fong, R. A. Mejía Vilaseñor & M. Moreno Zambrano (Coords.), *Investigaciones sobre procesos educativos y sus paradigmas en los sistemas de aprendizaje* (pp. 43-60). Casia Creaciones.

González-Betanzos, F., Rivera-Heredia, M. E., & García-Rangel, F. (2016). Indicadores de riesgo de deserción en estudiantes de licenciatura. En M. L., Vargas-Garduño, M. I., Gómez del Campo del Paso, & A. D., Vargas Silva (Coords.), *Escenarios Contemporáneos de la Psicología. Controversias y desafíos* (pp. 315-326), AMAPSI.

Grupo Fórmula. (2022, mayo 10). *La 4T está dejando que los más pobres sigan en retraso educativo: Benjamín Roaro* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NPfQaUWIZKQ&t=98s&ab_channel=GrupoF%C3%B3rmula

Guirado, A. M., Olivera, A. C., Mazzitelli, C. A., & Aguilar, S. B. (2010). ¿Cuál es la representación que tienen los docentes acerca de ser un buen alumno de física y aprender física? *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, *9*(3), 618-632. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen9/ART7_Vol9_N3.pdf

Gür, B. S. (2016). Democratization and Massification of Higher Education in Turkey and Challenges Ahead. *Research & Occasional Paper Series*, *3*(16), 1-7. https://escholarship.org/content/qt5j3140kb/qt5j3140kb.pdf

Gutiérrez Escalante, A., & Ito Sugiyama, M. E. R. (2018). Sobre el uso del concepto construcción social en la investigación psicológica. *alternativas en psicología, 39*, 145-157. https://alternativas.me/attachments/article/174/10%20-

%20Sobre%20el%20uso%20del%20concepto%20de%20construcci%C3%B3n%20social.pdf

Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2018). Clima motivacional en clase, motivación y éxito académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica, 23*(2), 94-101. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001

Gutiérrez, M., Alberola, S., & Tomás, J. M. (2018). Apoyo docente, compromiso académico y satisfacción del alumnado universitario. *Estudios sobre Educación, 35*, 535-555. https://doi.org/10.15581/004.35.535-555

Hernández Lalinde, J. D., Espinosa Castro, F., Rodríguez, J. E., Chacón Rangel, J. G., Toloza Sierra, C. A., Arenas Torrado, M. K., Carrillo Sierra, S. M., & Bermúdez Pirela, V. J. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37*(5), 587-595. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55963207025

Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Herrera-Seda, C., Pérez-Salas, C. P., & Echeita, G. (2016). Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. *Formación Universitaria, 9*(5), 49-64. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000500006

Hodgson, N. (2020). Post-critique, politics, and the political in educational philosophy. *On Education. Journal for Research and Debate, 3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.3

Hodgson, N., Vlieghe J., & Zamojski, P. (2018). Education and the love for the world: articulating a post-critical educational philosophy. *Foro de Educación, 16*(24), 7-20. https://doi.org/10.14516/fde.576

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020a). Manifestaciones de lo post-crítico: De principios compartidos a nuevos caminos pedagógicos. *Teri, 32*(2), 13-23. http://dx.doi.org/10.14201/teri.22576

Hodgson, N., Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2020b). Manifiesto por una pedagogía post-crítica (traducción al español). *Teri, 32*(2), 7-11. http://dx.doi.org/10.14201/teri.22862

Homack, S. R. (2001, 1-3 de febrero). *Understanding what ANOVA post hoc test are, really* [Presentación de escrito]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA, United States.

Huerta-Charles, L., & McLaren, P. (2021). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad: Cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal. *Tendencias Pedagógicas, 38*, 37-45. https://doi.org/10.15366/tp2021.38.004

INEE. (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf

INEGI. (2021). *Panorama sociodemográfico de Michoacán de Ocampo. Censo de población y vivienda 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825197902.pdf

Ito Sugiyama, M. E., & Vargas Núñez, B. I. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. Desde la idea hasta el reporte*. UNAM/Miguel Ángel Porrúa.

Jandrić, P., & McLaren, P. (2021a). Critical intellectuals in postdigital times. *Policy Futures in Education, 19*(6), 626-639. https://doi.org/10.1177/1478210320964372

Jandrić, P., & McLaren, P. (2021b). From learning loss to learning opportunity. *Educational Philosophy and Theory*, 1-9. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2010544

Jarquín, M. (2020). Educación en tiempos virales: SARS CoV-2, sistemas educativos y Nueva Escuela Mexicana. *El Cotidiano. Revista de la realidad mexicana actual, 35*(221), 39-52. https://www.proquest.com/openview/ff051268591c949c19e1aeb1f8230871/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28292

Jarquín, M. (2022). *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México*. Foca.

Jiménez Llanos, A. B. (2002). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: Estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior* [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna] RIULL-Repositorio institucional. https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/21019

Jiménez Llanos, A. B. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Qurriculum*, 18, 211-236. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/12156

Jiménez Llanos, A. B. (2009). Un contraste de ideas entre niveles educativos. Las teorías implícitas de los profesores de educación infantil y primaria, secundaria y superior. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 46-93). Octaedro.

Jiménez Llanos, A. B., & Correa Piñero, A. D. (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa, 20*(2), 525-548. https://revistas.um.es/rie/article/view/99051

Jiménez Llanos, A. B., & Feliciano García, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía, LXIV*(233), 105-122. https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/05/PensarElPensamientoDelProfesorado.pdf

Jiménez-Ríos, E. (2016). *Las teorías implícitas de la enseñanza en profesores de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM. http://132.248.9.195/ptd2016/octubre/0751670/Index.html

Jiménez-Ríos, E. (2019). Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente. *Uaricha, 16,* 15-26. http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/193

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación, 21*, 133-154. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006

Johnson, R. B., & Walsh, I. (2019). Mixed Grounded Theory: Merging Grounded Theory with mixed methods and multimethods research. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in Grounded Theory* (pp. 517-531). SAGE.

Jorgeson, D. A., Farrell, L. C., Fudge, J. L., & Pritchard, A. (2018). College Connectedness: The Student Perspective. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 18*(1), 75-95. https://doi.org/10.14434/josotl.v18i1.22371

Jubés, E., Laso, E., & Ponce, A. (2000). Constructivismo y construccionismo: dos extremos de la cuerda floja. *Boletín de Psicología, 69*, 71-89. https://www.academia.edu/download/51545956/constructivismo-construccionismo.pdf

Karcher, M. J. (2011). *The Hemingway. Measure of Adolescent Connectedness. Manual for Scoring and Interpretation*. http://adolescentconnectedness.com/

Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of "good" and "creative" student' personality among polish teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 1233-1237. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.179

Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *The R Journal, 6*(2), 151-162. https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/f6a80212-adf9-4c00-8e7a-ae8c46f14916/mvn-an-r-package-for-assessing-multivariate-normality

Korobova, N., & Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, *5*(1), 72-85. https://doi.org/10.32674/jis.v5i1.444

Krönig, F. K. (2020). Reply: The alleged (de)politicization problem of post-critical pedagogy reconsidered. *On Education. Journal for Research and Debate, 3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.14

La Jornada. (2020, diciembre 9). Aprueba Senado nueva Ley de Educación Superior. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/notas/2020/12/09/politica/aprueba-senado-nueva-ley-de-educacion-superior/

La Redacción. (2021, abril 20). Publican en el DOF la Ley General de Educación Superior. *La Jornada*. https://www.jornada.com.mx/notas/2021/04/20/sociedad/publican-en-el-dof-la-ley-general-de-educacion-superior/

Lahlou, S., & Abric, J. C. (2011). What are the "elements" of a representation? *Papers on Social Representations*, *20*, 20.1-20.10. https://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/436

Laje, A. (2020). Coronavirus: ¿fin del capitalismo? En C. Beltramo & C. P. Samaniego (Eds.), *Pandemonium ¿De la pandemia al control total?* (pp. 127-134).

Laner, I. (2020). Caring critique. Exploring pedagogical spheres between critical and post-critical approaches. *On Education. Journal for Research and Debate, 3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.8

Larotonda Dinardi, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. *Revista Argentina de Educación Superior, 11*(18), 120-135. http://www.revistaraes.net/revistas/raes18_art8.pdf

Leal-Soto, F., & Alonso-Tapia, J. (2017). Cuestionario de Clima Motivacional de la Clase: Validez intercultural, intergénero, evolutiva y predictiva. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 45*(3), 57-70. https://doi.org/10.21865/RIDEP45.3.05

Leal-Soto, F., Andrades, C., Lagos, C., & Villalón, V. (2016). Clima motivacional de la clase: ¿Perciben lo mismo diferentes actores? *CienciAmérica, 5*, 118-120. http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/56

Ledesma, R. D., Ferrando, P. J., & Tosi, J. D. (2019). Uso del análisis factorial exploratorio en RIDEP. Recomendaciones para autores y revisores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 52*(3), 173-180. https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.13

Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x

Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: guided analysis based on empirical data and software. *Anales de psicología, 33*(2), 417-432. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211

Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *anales de psicología, 30*(3), 1151-1169. http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 115-121). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Lohmeier, J. H., & Lee, S. W. (2011). A school connectedness scale for use with adolescent. *Educational Research and Evaluation: A International Journal on Theory and Practice, 17*(2), 85-95. http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2011.597108

Loo Morales, I., & Olmos Roa, A. (2003). Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social, 11*(2), 63-69. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-969062?src=similardocs

López Beltrán, F. (2012). *Pensamiento social sobre profesores universitarios y normalistas en Sinaloa*. Universidad Autónoma de Sinaloa/Universidad Pedagógica Nacional.

López Zavala, R., Solís Aragón, M. L., & Durán Pizaña, E. (2013). *La docencia como proyecto ético*. Universidad Autónoma de Sinaloa/ Juan Pablos Editor.

López-Íñiguez, G., & Pozo J. I. (2014). The influence of teachers' conceptions on their students' learning: Children's understanding of sheet music. *British Journal of Educational Psychology, 84*(2), 311-328. https://doi.org/10.1111/bjep.12026

Loscalzo, Y., & Giannini, M. (2019). Study in italian university students: A Confirmatory Factor Analysis of the Utrecht Work Engagement Scale-Student Version. *Social Indicators Research, 142*, 845-854. https://doi.org/10.1007/s11205-018-1943-y

Lúquez de Camacho, P., & Fernández de Celayarán, O. (2016). La teoría fundamentada: precisiones epistemológicas, teórico-conceptuales, metodológicas y aportes a las ciencias. *Revista CUMBRES, 2*(1), 101-114. https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a6

Maher, J. M., Markey, J. C., Ebert-May, D. (2013). The other half of the story: Effect size analysis in quantitative research. *CBE – Life Sciences Education, 12*(3), 345-351. https://doi.org/10.1187/cbe.13-04-0082

Manterola, C., Grande, L., Otzen, T., García, N., Salazar, P., & Quiroz, G. (2018). Confiabilidad, precisión o reproducibilidad de las mediciones. Métodos de valoración, utilidad y

aplicaciones en la práctica clínica. *Revista chilena de infectología, 35*(6), 680-688. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-10182018000600680

Marrero, J. (1988). *Teorías Implícitas y Planificación del Profesor* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de la Laguna.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.

Marrero, J. (1998). Del aula taller a la escuela global: Una construcción sin clausuras. *Kikiriki. Cooperación educativa, 47*, 4-10. http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_491/a_6685/6685.pdf

Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Octaedro.

Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 221-245). Morata.

Marrero, J. (2018). De la racionalidad (neo)conservadora del currículum a una política curricular democrática y de la vida en común. En R. Vázquez-Recio (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp. 157-190). Morata.

Marrero, J. (2020a, 26 de octubre-27 de noviembre). *De las teorías implícitas al conocimiento práctico docente en tiempos inciertos* [Conferencia]. 3er Coloquio Nacional y 1º Internacional de Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades, Culiacán, Sinaloa, México. https://www.facebook.com/100057553583924/videos/2853468524872732/

Marrero, J. (2020b). *Educar en tiempos inciertos*. Universidad de la Laguna. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22201

Martel de la Coba, M. C. (2009). ¿Hombres críticos y mujeres dependientes? Una aproximación al pensamiento del profesorado desde una perspectiva de género. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (94-115). Octaedro.

Martin, V. B. (2019). Academic literature as data for Formal Grounded Theory. En A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in Grounded Theory* (pp. 222-242). SAGE.

Martínez Licona, J. F., Zarate Loyola, A., Salazar Chávez, B. P., & Palacios Ramírez, A. (2014). Concepciones en torno de la enseñanza. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(1), 153-173. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80230114009

Martínez Martínez, M. Á. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 11*(1), 101-117. https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006

Martínez, N. (2021, diciembre 13). Por pandemia, más de 31 mil universitarios abandonaron los estudios. *El Sol de México*. https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/por-pandemia-mas-de-31-mil-universitarios-abandonaron-los-estudios-7605336.html/amp

Martin-Romera, A., & Molina Ruiz, E. (2017). Validez del conocimiento pedagógico para la docencia en educación secundaria: Diseño y validación de un cuestionario. *Estudios Pedagógicos, XLIII*(2), 195-220. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200011

Marúm Espinosa, E., & Rodríguez Armenta, C. E. (2020). Los efectos en las políticas del gobierno de la Cuarta Transformación en la educación superior en México. *Universidades, 71*(86), 89-106. https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.408

Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: Cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 19*. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6341538

McLaren, P. (1986). Postmodernity and the death of politics: A Brazilian reprieve. *Educational Theory, 36*(4), 389-401. https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1986.00389.x

McLaren, P. (2001). *La pedagogía del Che Guevara. La pedagogía crítica y la globalización treinta años después*. La Vasija/UPN.

McLaren, P. (2008). *Pedagogía perpetua* [Webinar]. Maestros Gestores de Nuevos Caminos. https://www.youtube.com/watch?v=FDuLpY9KLd4&ab_channel=Todoloquehay

McLaren, P. (2009). Mi corazón en este puño. La pedagogía crítica en las entrañas de la bestia (1). *Revista Universitaria, 2*, 1-18. http://educa.upnvirtual.edu.mx/educapdf/rev2/mclaren-002.pdf

McLaren, P. (2011). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI.

McLaren, P. (2019). Reflexiones sobre pedagogía crítica en América Latina: la lucha continúa. *Iberoamérica Social, 7*(XIII), 14-20. https://iberoamericasocial.com/reflexiones-sobre-pedagogia-critica-en-america-latina-la-lucha-continua/

McLaren, P. (2020). The future of critical pedagogy. *Educational Philosophy and Theory, 52*(12), 1243-1248. https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1686963

McLaren, P. (2021). Paulo Freire, un hombre atemporal. Reflexiones sobre la verdad y el sentido. *Perfiles Educativos, XLIII*(número especial), 22-35. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61018

McLaren, P. (2022a). Pandemic abandonment, panoramic displays and fascist propaganda: The month the earth stood still. *Educational Philosophy and Theory, 54*(2), 121-130. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1781787

McLaren, P. (2022b, 28-30 de noviembre). *Teaching and teaching critically* [Conferencia]. Congreso Internacional de Formación Docente, Mazatlán, Sinaloa, México. https://www.facebook.com/100080967528926/videos/814121103214015

Medrano, L. A., Moretti, L., Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica, 2*(40), 114-124. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432012

Mejía Delgadillo, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teri, 32*(2), 51-63. http://dx.doi.org/10.14201/teri.22718

Méndez-Puga, A. M., Vargas-Garduño, M. L., Vargas Silva, A. D., & Flores Manzano, N. D. (2020). Diversidad e interculturalidad desde la conceptualización de estudiantes, para pensar la formación docente en una universidad pública. *Uaricha, 17*, 49-59. http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/298

Mendoza, P. (2022, febrero 8). Después de casi dos años sin clases presenciales, UMSNH regresa a las aulas. *El Sol de Morelia*. https://www.elsoldemorelia.com.mx/local/despues-de-casi-dos-anos-sin-clases-presenciales-umsnh-regresa-a-las-aulas-7833518.html

Mills, J., Bonner, A., & Francis. K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods, 5*(1), 25-35. https://doi.org/10.1177/160940690600500103

Molpeceres, M. A., Chulvi, B., & Bernad, J. C. (2004). Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS. En M. A. Molpeceres (Coord.), *Identidades y formación para el trabajo* (pp. 141-196). Cinterfor.

Monge Acuña, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones Educativas, XVII*(22), 77-84. https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100

Moñivas, A. (1994). Epistemología y representaciones sociales: concepto y teoría. *Revista de Psicología General y Aplicada, 47*(4), 409-419. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2385297.pdf

Morán Breña, C. (2022, noviembre 19). La ultraderecha reunida en México carga contra el comunismo, el feminismo y la comunidad LGBT. *El País*. https://elpais.com/mexico/2022-11-20/la-ultraderecha-reunida-en-mexico-carga-contra-el-comunismo-el-feminismo-y-la-comunidad-lgtb.html

Morata-Ramírez, M. A., Holgado-Tello, F. P., Barbero-García, I., & Mendez, G. (2015). Análisis factorial confirmatorio. Recomendaciones sobre mínimos cuadrados no ponderados en función del error tipo I de Ji-cuadrado y RMSEA. *Acción psicológica, 12*(1), 79-90. http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.1.14362

Moreno-Candil, D. (2014). *Memoria colectiva y proximidad psicosociológica al narcotráfico en Sinaloa* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México] TESIUNAM. http://132.248.9.195/ptd2014/noviembre/0722518/Index.html

Moreno-Candil, D., & Bravo-Verdugo, E. R. (2021). Experiencia educativa del estudiantado durante la pandemia de COVID-19: el caso de una universidad pública mexicana. En J. Gastélum-Escalante y J. Yañez (Coords.), *Infotecnología. Teoría y práctica educativa en tiempos de pandemia* (pp.73-92). Porrúa.

Moreno-Candil, D., Burgos-Dávila, C. J., & Váldez-Bátiz, J. E. (2016a). Daño social y cultura del narcotráfico en México: Estudio de representaciones sociales en Sinaloa y Michoacán. *Mitologías Hoy. Revista de pensamiento, crítica y estudios literarios latinoamericanos, 14*, 249-269. https://doi.org/10.5565/rev/mitologias.387

Moreno-Candil, D., Chapa-Romero, A. C., & Rivas-Zavala, C. E. (2016b). De lo dicotómico a lo relativo. Estudio de las teorías implícitas de la violencia de pareja. *Región y Sociedad, XXVIII*(66), 131-160. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10244884005

Moreno-Candil. D., Bravo-Verdugo, E. R., & Ramírez-Castillo, C. O. (2020). Vinculación y ambiente escolar: la relación del desempeño escolar, la escuela y sus agentes. En A. I. Coronel Cabanillas & J. J. Chávez Martínez (Coords.), *La educación en el contexto sociopedagógico de Sinaloa. Convergencias y desafíos* (pp. 17-39). Juan Pablos Editor.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology, 18*, 211-250. https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303

Munné, F. (1999). Constructivismo, construccionismo y complejidad: la debilidad de la crítica en la psicología construccional. *Revista de Psicología Social, 14*(2-3), 131-144. https://doi.org/10.1174/021347499760259903

Murphy, M. P. A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy, 41*(3), 492-505. https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749

Neyt, B., Omey, E., Verhaesta, D., & Baert, S. (2018). Does student work really affect educational outcomes? A review of literature. *Journal of Economic Surveys, 33*(3), 896-921. https://doi.org/10.1111/joes.12301

Nmas. (2022, septiembre 1). *¿Es momento de reformar el modelo educativo en México? – Es la hora de opinar* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=hqWcYIeVDzI&t=1s&ab_channel=Nmas

Noguera Ramírez, C. E. (2020). Ni crítica ni post-crítica: por una pedagogía sin atributos. *Teri, 32*(2), 37-50. http://dx.doi.org/10.14201/teri.22485

Núñez Ayala, D. E. (2019). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Revista Qurriculum, 32*, 213-223. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.12

OCDE. (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*. https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es

Ojeda-Guamán, O., & Cabrera-Tenecela, P. (2021). Limitaciones en el instrumento de evaluación de las teorías implícitas: una aproximación crítica al constructivismo. *South American Research Journal, 1*(1), 29-39. http://doi.org/10.5281/zenodo.4960709

Oliden, P. E., & Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de confiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema, 20*(4), 896-901. https://www.psicothema.com/pdf/3572.pdf

Olmos Alcaraz, A. & Rubio Gómez, M. (2013). Corporalidad del «buen estudiante»: representaciones sociales de género, «raza», etnia y clase social en la escuela española. *Revista Iberoamericana de Educación, 62*(1), 163-179. https://rieoei.org/historico/documentos/rie62a09.pdf

Olmos-Ríos, F., Valadez-Sierra, M. D., González-Betanzos, F., Rivera-Heredia, M. E., & Soltero-Avelar, R. (2021). Experiencias institucionales: variables que influyen en la integración académica y social de estudiantes universitarios. En A., Zapata-González, P. J. Canto-Herrera & E. J. Cisneros-Chacón (Coords.), *Memoria del Congreso de Docencia, Investigación e Innovación Educativa 2020* (pp. 606-615), Universidad Autónoma de Yucatán.

Pavón-Cuéllar, D. (2021). El coronavirus al servicio del capitalismo: catorce operaciones políticas de la pandemia en la subjetividad. *Revista Internacional de Filosofía Hodós, 10*(13), 121-131. http://revistaodos.org/hodos/index.php/journal/article/view/39

Pedrosa, I., Juarros-Basterretxea, J., Robles-Fernández, A., Basteiro, J., & García-Cueto, E. (2015). Pruebas de bondad de ajuste en distribuciones simétricas, ¿qué estadístico utilizar? *Universitas Psychologica, 14*(1), 245-254. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy13-5.pbad

Penfield, R. D., & Giacobbi, P. R. (2004). Applying a score confidence interval to Aiken's item content-relevance index. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 8*(4), 213-225. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee0804_3

Pereira, D. G., Afonso, A., & Medeiros, F. M. (2015). Overview of Friedman's test and post-hoc analysis. *Communications in Statistics – Simulation and Computation, 44*(10), 2636-2653. https://doi.org/10.1080/03610918.2014.931971

Pérez Archundia, E., & Millán Valenzuela, H. (2019). Inclusión y justicia social en México. ¿Qué hacer desde la educación? *Revista Educación, 43*(2), 1-12. https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34047

Pérez, E. R., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 2*(1), 58-66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108

Pérez-Rubio, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación, 43*(6), 1-9. https://rieoei.org/historico/deloslectores/1807Rubio.pdf

Peters, M. A., Rizvi, F., McCulloch, G., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., … Misiaszek, L. (2022). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. An EPAT collective project. *Educational Philosophy and Theory, 54*(6), 717-760. https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655

Pires, B. (2018, noviembre 10). Bolsonaro lanza la batalla contra las “ideologías nocivas” en la educación. *El País*. https://elpais.com/internacional/2018/11/01/actualidad/1541112164_074588.html

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En H. Casanova (Coord.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). UNAM. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia

Porras Cerron, J. C. (2016). Comparación de pruebas de normalidad multivariada. *Anales Científicos, 77*(2), 141-146. https://doi.org/10.21704/ac.v77i2.483

Portalanza Chavarría, C. A., Grueso Hinestroza, M. P., & Duque Oliva, E. J. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): Análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Revista de ciencias administrativas y sociales, 27*(64), 145-155. https://www.jstor.org/stable/10.2307/90002194

Post, D., & Pong, S.-L. (2009). Los estudiantes que trabajan y su rendimiento escolar. *Revista Internacional del Trabajo, 128*(1-2), 99-131. https://doi.org/10.1111/j.1564-9148.2009.00050.x

Pozo, J. I., Martín, E., Pérez-Echeverría, M. P., Scheuer, N., Mateos, M., de la Cruz, M. (2010). Ni contigo ni sin ti… Las relaciones entre cognición y acción en la práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje, 33*(2), 179-184. http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114580

Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132).

Quiroz Miranda, S. (2018). La pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren en el siglo XXI. *Revista Electrónica Entrevista Académica, 1*(2), 154-164. https://www.eumed.net/rev/reea/agosto-18/peter-mclaren.pdf

R Core Team. (2021). *The R stats package* (Versión 4.1.1) [Software]. R 4.1.1. https://www.R-project.org/

Ramos Pardo, F., Martínez Martín, I., & Blanco García, M. (2020). Sentido de la educación para la ciudadanía desde pedagogías feministas, críticas y decoloniales. Una propuesta para la formación del profesorado. *Revista Izquierdas, 49*, 2103-2126. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492021000100204

Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología, 6*(1), 22-42. https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419003.pdf

Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2021). The Mute Zone of Social Representations and the effects of (un)masking: Review and prospects. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics, 18*(2), 375-390. https://doi.org/10.22363/2313-1683-2021-18-2-375-390

Ravinder, B., & Saraswathi, A. B. (2020). Literature review of Cronbach Alpha Coefficient (A) and Mcdonald's Omega Coefficient (Ω). *European Journal of Molecular & Clinical Medicine, 7*(6), 2943-2949. https://www.ejmcm.com/article_5612.html

Redacción Alcaldes de México (2022, agosto 3). Plan de Desarrollo de Michoacán busca prosperidad económica y sostenibilidad. *Alcaldes de México*. https://www.alcaldesdemexico.com/notas-principales/plan-de-desarrollo-de-michoacan-busca-prosperidad-economica-y-sostenibilidad/

Redacción Uno TV. (2022, septiembre 18). SEP presenta nuevo marco curricular para educación media superior a escuelas particulares. *UNOTV.COM*. https://www.unotv.com/nacional/sep-presenta-nuevo-marco-curricular-educacion-media-superior-escuelas-particulares/

Redacción/La Voz de Michoacán (2019, octubre 9). Por falta de presupuesto, UMSNH y 24 universidades más van a paro este día. *La Voz de Michoacán*. https://www.lavozdemichoacan.com.mx/morelia/por-falta-de-presupuesto-umsnh-y-24-universidades-mas-van-a-paro-este-dia/

Reséndiz Chávez, J., de la Cruz Pérez, M. A., & Romero Palencia, A. (2017). Engagement, satisfacción académica y valores morales en estudiantes universitarios. *PSICUMEX, 7*(1), 16-34. https://doi.org/10.36793/psicumex.v7i1.261

Restrepo-Ochoa, D. A. (2013). La teoría fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las representaciones sociales. *Revista CES Psicología*, *6*(1), 122–133. https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2579

Revelle, W. (2021). *Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality* (Versión 2.1.6) [Software]. R 4.1.1. https://personality-project.org/r/psych/

Rincón, O. (2019). El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, 10*, 99-109. https://doi.org/10.5281/zenodo.3241405

Rocha, L. F. (2014). Teoria das representações sociais: a ruptura de paradigmas das correntes clássicas das teorias psicológicas. *Psicologia: Ciência e Profissão, 34*(1), 46-65. https://doi.org/10.1590/S1414-98932014000100005

Rodrigo, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. *Infancia y Aprendizaje, 8*(31-32), 145-156. https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822089

Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Visor.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993a). Así es sí así os parece. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 17-29). Visor.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993b). El proceso de construcción del conocimiento Teorías Implícitas vs teorías científicas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 67-94). Visor.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., Marrero, J. (1993c). Teorías sobre la construcción del conocimiento. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez, & J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 33-66). Visor.

Rodrigues Leite, A. A. G., Fernandes Araújo, L., & Negreiros, F. (2020). As Representações Sociais de aprendizagem compartilhadas por professores da rede privada: estudo comparativo. *Actualidades en Psicología*, *34*(129), 33-45. https://doi.org/10.15517/ap.v34i129.34652

Rodríguez Gómez, R., & Maldonado Maldonado, A. (2019). México: la educación superior bajo el populismo. *Revista de Educación Superior en América Latina*, 7-9.

Rodríguez Pérez, A., & González Méndez, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las Teorías Implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 48*(3), 221-229. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2161352.pdf

Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar & M. L. García Curiel, *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 157-188). Universidad de Guadalajara.

Romero-Saldaña, M. (2016). Pruebas de bondad de ajuste a una distribución normal. *Revista Enfermería del Trabajo, 6*(3), 105-114. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5633043

Ros Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción, 32*(12), 500-524. https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf

Ros Garrido, A., Navas-Saurin, A., & Marhuenda Fluixá, F. (2017). Teorías implícitas del profesorado de formación profesional para el empleo. *Estudios Pedagógicos, XLIII*(1), 269-288. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100016

Rouquette, M. L. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: Esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). *Polis, 6*(1), 133-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332010000100006&lng=es&tlng=es

Rubio Hurtado, M. J., & Berlanga Silvente, V. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 5*(2), 83-100. https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2527

Sale, J. E. M., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality & Quantity, 36***,** 43-53. https://doi.org/10.1023/A:1014301607592

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16*(1), 104-122. http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html

Sánchez Gómez, N., Sandoval Valero, E. M., Goyeneche, R. L., Gallego Quiceno, D. E., & Aristizabal Muñoz, L. Y. (2018). La pedagogía crítica desde la perspectiva de Freire, Giroux, y McLaren: su pertinencia en el contexto de Colombia y América Latina. *Revista Espacios, 39*(10), 41. http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p41.pdf

Sánchez-Gelabert, A., & Elias-Andreu, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación, 32*, 27-48. https://hdl.handle.net/10171/43284

Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (13). https://doi.org/10.17227/01203916.5099

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71-92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Secretaría de Bienestar. (2022a). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022. Michoacán de Ocampo*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/696545/16_MICH.pdf

Secretaría de Bienestar. (2022b). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022. Michoacán de Ocampo. Morelia*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/699677/16_053_MICH_Morelia.pdf

Secretaría de Educación de Tamaulipas. (2019). *Perspectivas hacia la Nueva Escuela Mexicana*. Consejo Estatal Técnico de la Educación. https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/perspectivas-nem-20191106-1.pdf

SEP. (2019a). *Boletín No.128 Programa Rechazo Cero dispone de 25 mil lugares para jóvenes aspirantes a Educación Superior: SEP*. https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-128-programa-rechazo-cero-dispone-de-25-mil-lugares-para-jovenes-aspirantes-a-educacion-superior-sep

SEP. (2019b). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. *Perfiles Educativos,41*(166),182-190. http://dx.doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611

SEP. (2019c). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf

SEP. (2020). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

SEP. (2022, agosto 26). *Presentación del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior* [Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=0sFt3PQL9yE&ab_channel=Secretar%C3%ADadeEducaci%C3%B3nP%C3%BAblica

Silva, S. A., Fossatti, P., & Sarmento, D. F. (2011). Teorias implícitas sobre o ensino e a aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, *15*(2), 291-299. https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000200011

Silvera Fonseca, L. M. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿Falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo, 18*(31), 313-325. http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1381

Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). *Código ético del psicólogo*. Trillas.

Soto Decuir, M. G., Mazo Sandoval, M. C., & Mazo Sandoval, I. C. (2021). *Vivir la educación en tiempos de pandemia. La experiencia de los profesores y estudiantes de la UAS ante la COVID-19.* Universidad Autónoma de Sinaloa.

Soto-Molina, M. G. (2014). *Análisis de la práctica docente en profesores de bachillerato desde las Teorías Implícitas* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de Durango Campus Morelia.

Soto-Molina, M. G., Fernández-Heredia, B. L., & Tapia-Huerta, J. L. (2015, noviembre 16-20). *Análisis de las Teorías Implícitas como diagnóstico para los procesos de formación de profesores de bachillerato* (Ponencia). XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2677.pdf

Strauss, A., & Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022a, agosto 30). *Presenta SEP Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior a Universidades Autónomas y Particulares que imparten bachillerato*. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Presenta_SEP_Nuevo_Marco_Curricular_Comun_de_la_Educacion_Media_Superior_a_Universidades_Autonomas_y_Particulares_que_imparten_bachillerato

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2022b). *Rediseño del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior 2019-2022*. https://direccionacademica.ceti.mx/docs/Publicaciones/MCC/Redise%C3%B1o%20del%20MCCEMS.pdf

Tapia Huerta, J. L., & Soto Molina, G. (2021). La práctica docente: su análisis en profesores de bachillerato mediante los dilemas. *Milenaria, Ciencia y Arte*, *11*(18), 43-45. http://www.milenaria.umich.mx/ojs/index.php/milenaria/article/view/229

Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación*, *8*(3), 349-360. https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389

Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., & Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado.*

Revista de currículum y formación del profesorado, 19(3), 196-212. https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18874

Thadani, V., Breland, W., & Dewar, J. (2015). Implicit theories about teaching skills predict university faculty members' interest in professional learning. *Learning and Individual Differences, 40,* 163-169. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.026

Thoilliez, B. (2022). Conservar, legar, desear. Prácticas docentes edificantes para restaurar el carácter público de la educación. *Revista de Educación, 395*, 61-83. https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/92332

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect sizes estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences, 1*(21), 19-25. https://wbc.poznan.pl/Content/325867/PDF/5_Trends_Vol21_2014_%20no1_20.pdf

UASLP (2017). *Modelo universitario de formación integral y estrategias para su realización*. http://www.uaslp.mx/Secretaria-Academica/Documents/ME/UASLP-ModeloEducativo2017VF.PDF

UASLP (2020). *Informe 2020. Indicadores.* https://informe.uaslp.mx/Documentos/INFORME%20UASLP%20-%20INDICADORES%202020.pdf

UBBJ (2020). *Estatuto Académico.* Organismo Coordinador de las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. https://framework-gb.cdn.gob.mx/applications/ubbj/basicos/Estatuto_academico.pdf

UMSNH (2010). *Modelo educativo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. http://bios.biologia.umich.mx/2019/acreditacion/modelo-educativo_de_la_umsnh%202010.pdf

UMSNH (2021). *Modelo educativo de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. https://www.umich.mx/documentos/Normatividad/MODELO%20EDUCATIVO%20UMSNH.pdf

Urbina Cárdenas, J. E., & Ovalles Rodríguez, G. A. (2018). Teorías de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente, 21*(40), 495-517. https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088

Valenzo-Jiménez, M. A., González-Samaniego, A., Martínez-Arroyo, J. A., & Kido-Cruz, A. (2022). Percepción de estudiantes universitarios acerca de la calidad de la educación virtual recibida durante la pandemia del covid-19. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13*(25), e414. https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1329

Valenzo-Jiménez, M. A., Lázaro-López, D. A., & Martínez-Arroyo, J. A. (2021). Perception of youth during the COVID-19 contingency in Morelia, Michoacan. *Nova Scientia, 13*. https://www.scielo.org.mx/pdf/ns/v13nspe/2007-0705-ns-13-spe-00002.pdf

Vallejo, V. (2020). Cómo aprovechar una pandemia para implantar el "paraíso" comunista. En C. Beltramo & C. P. Samaniego (Eds.), *Pandemonium ¿De la pandemia al control total?* (pp. 135-141).

Vargas-Garduño, M. L., Méndez-Puga, A. M., Vargas Silva, A. D., Santacruz Álvarez, C. R., Guzmán Álvarez, P., Velázquez Morales, J. J., López García, H. M., Lugo Ortiz, K. C., & Ramírez Vergara, Y. (2013). Concepciones sobre la diversidad en estudiantes universitarios de Michoacán. *Uaricha*, *10*(23), 1-21. http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/84

Vargas-Garduño, M. L., Méndez-Puga, A. M., Vargas-Silva, A. D., & Flores-Manzano, N. D. (2017). Diversidad e inclusión educativa en la universidad, desde la generación de procesos interculturales. *Decisio, 47*, 38-44. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-47/decisio-47-art06.pdf

Vásquez, A. (2022, febrero 8). Inicia la UMSNH clases con modalidad totalmente presencial. *Cambio de Michoacán*. https://cambiodemichoacan.com.mx/2022/02/08/inicia-la-umsnh-clases-con-modalidad-totalmente-presencial/

Vásquez, C. R., & Rodríguez, M. C. (2007). La deserción estudiantil en educación superior a distancia: perspectiva teórica y factores de incidencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(3-4), 107-122. https://www.redalyc.org/pdf/270/27011410005.pdf

Vela Peón, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: La entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa de la investigación social* (pp. 63-92). El Colegio de México.

Velasco Barrera, G. (2020). El avance del autoritarismo mientras nos hemos quedado en casa. En C. Beltramo & C. P. Samaniego (Eds.), *Pandemonium ¿De la pandemia al control total?* (pp. 102-109).

Ventura-León, J. L., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625-627. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77349627039

Verdún, N. (2016). Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning. En M. A. Casillas & A. Ramírez Martinell (Coords.), *Educación virtual y recursos educativos* (pp. 67-88). Brujas. https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/5257

Vilanova, S. L., Mateos-Sanz, M. M., & García, M. B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(3), 53-75. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf

Villalaz Pacheco, A., Moreno Bayardo, M. G., & Ramírez Díaz, J. A. (2020). Concreción de políticas educativas. Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos, 22*(2), 13-24. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/1884

Villasana, M., & Alonso-Tapia, J. (2015). Validez transcultural del «Cuestionario de Clima Motivacional de Clase»: Comparación entre estudiantes franceses y españoles. *Revista de Psicodidáctica. 20*(2), 227-246. https://www.redalyc.org/pdf/175/17541412002.pdf

Vlieghe, J., & Zamojski, P. (2018). After postmodernism: Asking the right question. *Educational Philosophy and Theory, 50*(14), 1502-1503. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1501941

von Eye, A., & Bogat, G. A. (2004). Testing the assumption of multivariate normality. *Psychology Science, 46*(2), 243-248. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.4675&rep=rep1&type=pdf

Wagner, W. (1996). The Social Representation Paradigm. *The Japanese Journal of Experimental Social Psychology*, *35*(3), 247-255. https://doi.org/10.2130/jjesp.35.247

Wortmann, K. (2020). Drawing distinctions: What is post-critical pedagogy? *On Education. Journal for Research and Debate*, *3*(9). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.9.1

Yáñez Canal, S., Jaramillo Elorza, M. C., & Correa Morales, J. C. (1999). Una revisión de medidas multivariadas de asimetría y kurtosis para pruebas de multinormalidad. *Revista Colombiana de Estadística*, *22*(2), 5-16. https://revistas.unal.edu.co/index.php/estad/article/view/10170

Zamudio Elizalde, P. D., López Beltrán, F., & Reyes Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles Educativos, XLI*(165), 27-42. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051

Žižek, S. (2020). *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Anagrama.

ANEXOS.

Anexo 1. Guía de entrevista

Preguntas de apertura

¿Cómo fue que inició a dar clases?

¿Cuáles fueron los motivos?

Preguntas intermedias

Enseñanza

¿Cómo describiría la manera en que da clases?

¿Qué tipo de actividades suele utilizar en su proceso de enseñanza?

¿en qué se basa para elegir las actividades?

¿cómo determina que ese tipo de actividades puede servirle?

¿cómo las implementa/lleva a la acción?

¿Cómo suelen funcionar ese tipo de actividades?

Cuando no funcionan como esperaba, ¿qué hace?

¿Funcionan con todos los estudiantes o ha observado diferencias? En caso de que haya visto diferencias ¿a qué cree que se deban?

Cuando una actividad funciona con unos estudiantes y otros no, ¿Qué hace?

¿Cuáles son los retos/dificultades que suele encontrar en el salón de clases?

Planeación/ Materiales

¿Cuál es el proceso que sigue para preparar sus clases?

¿utiliza algún tipo de planeación? ¿cómo es? ¿Qué características tiene?

¿Cuáles son los elementos que considera para realizar su planeación?

¿Cuándo considera que su planeación esta lista?

¿De qué manera suele ejecutar su planeación en el aula?

¿Qué dificultades/barreras se puede encontrar al momento de implementar su planeación?

¿Qué tipo de materiales/recursos suele emplear en sus clases?

¿Cuál es el proceso que sigue para seleccionarlos?

¿de qué manera establece la pertinencia de esos recursos?

Interacción profesor-alumno/Disciplina y gestión/Profesor

Para usted, ¿Cómo tendría que ser el trato del profesorado hacia las y los estudiante?

¿Cómo maneja la relación con sus estudiantes?

¿De qué forma describiría su relación con las y los estudiantes?

En cuanto a disciplina, ¿cómo suele presentarse esta en su aula?

¿cómo cree que se refleja la disciplina dentro del aula?

Cuando se presentan conductas indisciplinadas, ¿cómo las maneja?

¿Cuál considera que es su rol como docente?

¿Qué características/habilidades necesita un docente?

Conocimiento

Al momento de preparar su clase/materia, ¿de qué forma selecciona los contenidos que impartirá?

¿Cómo determina que contenidos va seleccionar y cuáles no?

¿Cómo influye el programa oficial/currículum en la selección de los contenidos para su clase?

¿Cuáles son las características del contenido del programa/currículum oficial?

Aprendizaje y alumno

¿Cuáles son las características que suelen tener las y los estudiantes?

¿Cuáles características considera que es importante que tengan las y los estudiantes?

¿Cuál es la razón de que esas características sean importantes/necesarias?

¿de qué forma dichas características pueden afectar el desempeño/aprendizaje de sus estudiantes?

¿de qué manera puede saber si sus estudiantes están aprendiendo?

Cuando sus estudiantes no aprenden algo, ¿a qué se puede deber?

¿Qué hace cuando alguno de sus estudiantes tiene dificultades para aprender algo?

Evaluación

¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?

¿De qué forma selecciona la manera en que evaluará a sus estudiantes?

¿Cuáles son los elementos en los que se suele enfocar al evaluar?

Medio social

En su experiencia/opinión, ¿Qué cosas podrían afectar o limitar su actuar como docente?

En su experiencia, ¿de qué forma podría afectar o limitar su actuar como docente la institución en la que labora?

¿Cómo pueden afectar el contexto social a lo que sucede dentro de la universidad?

¿Cuál es la relación de la universidad con el contexto/sociedad?

¿de qué manera el contexto (ya sea de origen o donde se desarrollan) afecta a las y los estudiantes?

Preguntas de cierre

¿hay algo más que considere importante que debamos tocar sobre el tema de la educación universitaria?

¿hay algo que usted quisiera preguntarme o comentarme?

Anexo 2. Cuadro de estadísticos descriptivos y porcentaje de concordancia de cada ítem

Ítem	Equivalencia semántica				Claridad de los ítems			
	Moda	Media	Desviación estándar	Porcentaje de concordancia	Moda	Media	Desviación estándar	Porcentaje de concordancia
Ítem 1	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 2	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 3	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 4	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 5	4	4	0.000	100	4	3.5	1	75
Ítem 6	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 7	4	4	0.000	100	4	3.75	0.500	75
Ítem 8	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 9	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 10	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 11	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.500	75
Ítem 12	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 13	4	4	0.000	100	4	3.75	0.500	75
Ítem 14	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 15	4	4	0.000	100	4	3.75	0.500	75
Ítem 16	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 17	4	3.5	1	75	4	3.5	1	75
Ítem 18	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 19	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 20	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 21	4	3.75	0.500	75	3	3.5	0.577	50
Ítem 22	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.500	75
Ítem 23	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.500	75
Ítem 24	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 25	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 26	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 27	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 28	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.500	75
Ítem 29	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 30	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 31	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 32	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 33	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 34	4	4	0.000	100	4	3.75	0.500	75
Ítem 35	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 36	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 37	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 38	4	4	0.000	100	4	3.75	0.500	75

Ítem 39	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 40	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 41	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 42	4	3.75	0.500	75	4	3.25	0.957	50
Ítem 43	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 44	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 45	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 46	4	4	0.000	100	4	3.75	0.5	75
Ítem 47	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 48	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 49	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 50	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 51	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 52	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 53	4	4	0.000	100	4	3.75	0.5	75
Ítem 54	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 55	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 56	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 57	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 58	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 59	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 60	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 61	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 62	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 63	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 64	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 65	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 66	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 67	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 68	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 69	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 70	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 71	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 72	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 73	4	3.5	1	75	4	3.5	1	75
Ítem 74	4	4	0.000	100	4	3.75	0.5	75
Ítem 75	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 76	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 77	4	3.5	1	75	4	3.5	1	75
Ítem 78	4	3.25	1.5	75	1	2.5	1.732	50
Ítem 79	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 80	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 81	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100

Ítem 82	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 83	4	3	1.414	50	4	3	1.414	50
Ítem 84	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 85	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 86	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 87	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 88	4	3.5	1	75	4	3.5	1	75
Ítem 89	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 90	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 91	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 92	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 93	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 94	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 95	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 96	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 97	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 98	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 99	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 100	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 101	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 102	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 103	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 104	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 105	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 106	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 107	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 108	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 109	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 110	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 111	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 112	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 113	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 114	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 115	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 116	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 117	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 118	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 119	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 120	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 121	4	3.5	1	75	4	3.5	1	75
Ítem 122	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 123	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 124	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100

Ítem 125	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 126	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 127	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 128	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 129	4	3.5	1	75	4	4	0.000	100
Ítem 130	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 131	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 132	4	3.5	1	75	4	3.5	1	75
Ítem 133	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 134	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 135	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 136	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 137	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 138	4	3.75	0.500	75	4	4	0.000	100
Ítem 139	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 140	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 141	4	3.75	0.500	75	4	3.75	0.5	75
Ítem 142	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 143	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 144	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 145	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 146	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 147	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 148	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 149	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 150	4	3.75	0.500	75	4	4	0.000	100
Ítem 151	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 152	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 153	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 154	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 155	4	4	0.000	100	4	3.75	0.5	75
Ítem 156	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 157	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 158	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 159	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 160	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 161	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100
Ítem 162	4	4	0.000	100	4	4	0.000	100

Anexo 3. Cuadro de coeficientes de validez *V* de Aiken para cada uno de los ítems

Ítem	Equivalencia semántica			Claridad de los ítems		
	V	**Límite inferior**	**Límite superior**	***V***	**Límite inferior**	**Límite superior**
Ítem 1	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 2	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 3	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 4	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 5	1	0.75	1	0.83	0.55	0.95
Ítem 6	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 7	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 8	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 9	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 10	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 11	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 12	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 13	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 14	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 15	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 16	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 17	0.83	0.55	0.95	0.83	0.55	0.95
Ítem 18	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 19	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 20	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 21	0.91	0.64	0.98	0.83	0.55	0.95
Ítem 22	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 23	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 24	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 25	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 26	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 27	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 28	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 29	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 30	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 31	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 32	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 33	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 34	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 35	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 36	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 37	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 38	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98

Ítem 39	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 40	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 41	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 42	0.91	0.64	0.98	0.75	0.46	0.91
Ítem 43	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 44	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 45	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 46	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 47	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 48	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 49	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 50	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 51	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 52	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 53	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 54	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 55	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 56	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 57	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 58	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 59	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 60	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 61	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 62	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 63	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 64	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 65	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 66	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 67	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 68	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 69	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 70	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 71	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 72	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 73	0.83	0.55	0.95	0.83	0.55	0.95
Ítem 74	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 75	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 76	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 77	0.83	0.55	0.95	0.83	0.55	0.95
Ítem 78	0.75	0.46	0.91	0.5	0.25	0.74
Ítem 79	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 80	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 81	1	0.75	1	1	0.75	1

Ítem 82	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 83	0.66	0.39	0.86	0.66	0.39	0.86
Ítem 84	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 85	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 86	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 87	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 88	0.83	0.55	0.95	0.83	0.55	0.95
Ítem 89	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 90	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 91	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 92	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 93	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 94	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 95	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 96	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 97	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 98	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 99	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 100	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 101	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 102	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 103	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 104	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 105	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 106	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 107	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 108	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 109	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 110	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 111	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 112	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 113	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 114	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 115	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 116	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 117	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 118	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 119	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 120	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 121	0.83	0.55	0.95	0.83	0.55	0.95
Ítem 122	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 123	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 124	1	0.75	1	1	0.75	1

Ítem 125	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 126	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 127	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 128	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 129	0.83	0.55	0.95	1	0.75	1
Ítem 130	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 131	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 132	0.83	0.55	0.95	0.83	0.55	0.95
Ítem 133	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 134	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 135	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 136	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 137	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 138	0.91	0.64	0.98	1	0.75	1
Ítem 139	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 140	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 141	0.91	0.64	0.98	0.91	0.64	0.98
Ítem 142	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 143	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 144	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 145	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 146	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 147	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 148	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 149	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 150	0.91	0.64	0.98	1	0.75	1
Ítem 151	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 152	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 153	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 154	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 155	1	0.75	1	0.91	0.64	0.98
Ítem 156	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 157	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 158	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 159	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 160	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 161	1	0.75	1	1	0.75	1
Ítem 162	1	0.75	1	1	0.75	1