

El Contexto: Elemento de Análisis en la Construcción de Agencia Profesional de Docentes de Inglés Universitarios

Context: Element of Analysis in the Construction of University English Instructors

Lena Barrantes Elizondo*

Recibido: 4 de septiembre de 2021 Aceptado: 15 de diciembre de 2021 Publicado: 31 de enero de 2022

To cite this article: Barrantes, L. (2022). El Contexto: Elemento de Análisis en la Construcción de Agencia Profesional de Docentes de Inglés Universitarios. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 3(1), 64-83

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v2i2.11638>

RESUMEN

El artículo presenta la propuesta y los resultados de una investigación sobre las experiencias de docentes de inglés universitarios en su construcción de agencia profesional en sedes universitarias. El propósito de esta narrativa de historia de vida fue comprender las experiencias de docentes de inglés universitarios en su construcción de agencia profesional en sedes universitarias. Estas sedes, si bien pertenecen a un mismo órgano de educación superior en Costa Rica, desconcentran el quehacer universitario en su máxima expresión en lo local. Al respecto, existe una realidad latente que identifica la persistencia de brechas de equidad de índole territorial. El estudio fue de corte cualitativo, desde el diseño de narrativa y de tipo historia de vida. Se indagó las historias de vida de los participantes desde el enfoque ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015). Partiendo de la premisa ecológica que la agencia profesional es una construcción temporal, el pasado, el presente y el futuro son las dimensiones claves en la búsqueda de su comprensión. Entre los principales resultados de esta narrativa se logra ver la influencia de las iteraciones de los docentes en experiencias pasadas en su alto sentido de pertenencia tanto a su institución como a su comunidad. El presente práctico-evaluativo reveló la vulnerabilidad de sus contextos desde la disponibilidad de recursos y políticas de regionalización. Finalmente, las aspiraciones de los participantes para su futuro proyectivo están enraizadas en la necesidad de ser un agente de cambio académico en su contexto local que procure la preparación de los estudiantes para servir los intereses de su comunidad y así asegurarse del impacto de la presencia universitaria en sus regiones.

Palabras clave: contexto; agencia profesional; narrativa; docentes de inglés como lengua extranjera

ABSTRACT

This article reports the results of a narrative research that collected the experiences of university instructors of English as a foreign language in their construction of professional agency on regional campuses. Although regional university campuses are part of the same higher education body in Costa Rica, they deconcentrate university work at its best locally. In this regard, there is a latent reality that identifies the persistence of equity gaps of a territorial nature. This study followed a qualitative approach through a narrative inquiry design under



*Lena Barrantes Elizondo [0000-0003-3242-226X](https://orcid.org/0000-0003-3242-226X)

Universidad Nacional, Sede Regional Brunca (Costa Rica)

lenna.barrantes.elizondo@una.ac.cr

a life history type. Participants' life histories were analysed and organized by following the three-dimensional, temporal-relational perspective on teacher agency offered by the ecological approach by Priestley, Biesta and Robinson (2015). Drawing on the premise that professional agency is a temporal construction, past present and future are key dimensions in the search for understanding. Findings suggest that elements of the past gave university instructors a broad repertoire of responses to engage and act and mainly included participants' community and institutional belonging. The present dimension of participants reported vulnerability regarding resources accessibility and local policies. Finally, the projective dimension of professional agency rooted in a weighty sense of accountability for students' and the community's economic, social, and academic development in their local communities.

Keywords: Context; professional agency; narrative inquiry; English as a foreign language

1. INTRODUCCIÓN

A pesar de que el concepto de agencia tiene sus raíces en las ciencias sociales (Archer, 2003; Emirbayer & Mische, 1998; Giddens, 1984) diferentes áreas han hecho un esfuerzo para definirlo. Desde el enfoque sociológico, la agencia se compara con la idea de estructura donde esta se entiende como acción mientras que estructura representa el determinismo del estructuralismo teórico. Desde este enfoque la agencia es la habilidad del ser humano de actuar de manera independiente (Biesta & Tedder, 2007). Este enfoque originó debate “estructura-agencia” que se desarrolló entre los años 70s y 80s cuando los sociólogos prestaron más atención al análisis de las relaciones de poder y conflicto.

Por su parte, Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi (2013) registraron una línea histórica para la definición de agencia. Ellos identificaron que la investigación de género pos estructural ha planteado cuestiones de agencia y teorización, que han dado lugar a enfoques cuestionados. Una tendencia que ha resultado fuerte es la del uso del análisis del discurso, que explica como el lenguaje está directamente relacionado con conocimiento y relaciones de poder en prácticas sociales. Como consecuencia, los discursos no son entidades meramente lingüísticas, sino que constituyen maneras de pensar y actuar. Otra línea que busca definir agencia es el fuerte enfoque posestructuralista en la educación. Esta línea sugiere que la agencia se manifiesta a través del lenguaje y de discursos y se materializa como un fenómeno social y colectivo. Este enfoque reconoce la necesidad de la conceptualización de la agencia colectiva y de la teorización de agencia en términos de identidad individual por medio de la consideración de aspectos emocionales (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013).

Los enfoques socioculturales emergentes para la comprensión de la agencia reconocen que los contextos socioculturales juegan un papel importante. Estos contextos incluyen objetos que median las actividades humanas. Estos enfoques difieren, sin embargo, en la forma en que reconocen los niveles individuales y grupales. Una noción propone que la interacción social representa la realidad social y la naturaleza fundamental de la realidad. Otro enfoque sugiere que la práctica social situada representa la realidad social. Una última línea de discusión sobre la agencia es la investigación de esta desde un enfoque a lo largo de la vida de las personas que examina cómo las personas construyen su vida dentro de las condiciones sociales en las que viven (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Esta visión de la agencia requiere un enfoque en la interacción entre las experiencias pasadas, el presente y las orientaciones hacia el futuro, ya que no solo es una cualidad de las personas sino algo que hacen en diferentes contextos.

Una última idea sobre la definición de agencia es que, aunque gran parte de la discusión está basada en la teoría y la psicología social, esta discusión se remonta a trabajos filosóficos anteriores relacionados la libertad humana. En consecuencia, se podría predecir que las preguntas y respuestas de agencia son y seguirán siendo una constante.

En teoría, la agencia ha sido un tema de interés en campos como la educación, la psicología, los estudios de la vida laboral, la investigación de género y las políticas. Se ha relacionado con los principales conocimientos sobre el aprendizaje permanente y la vida laboral. Se ha establecido que sus raíces están en las ciencias sociales; sin embargo, su influencia en la educación es indiscutible ya que existe una estrecha conexión entre la agencia y las prácticas educativas y de aprendizaje (Barrantes, 2019). Se dice que la educación guía a las personas para que desarrollen sus capacidades de acción autónoma y agencia (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Para Freire (2002) existe una diferencia entre vivir y existir, señalando que vivir se limita a sobrevivir mientras que existir implica una participación más profunda en el proceso de recreación y transformación. Pero para que existan estos dos procesos, los individuos necesitan identificar la relación dialectal entre la determinación de límites y su propia libertad. Es solo a través de la agencia que las personas reconocen su libertad para tomar decisiones de aprendizaje, que son resultado de límites auto y socialmente impuestos.

2. SUSTENTO TEÓRICO

La investigación enfocada en la trayectoria de vida aborda la forma en que los docentes construyen su vida dentro de las condiciones sociales en su ambiente. Partiendo de esta premisa, la agencia incorpora las diferentes formas en que los individuos construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones enmarcadas en las oportunidades y limitaciones históricas y sociales (Elder, Johnson & Crosnoe, 2003; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013). Desde una perspectiva sociológica que involucra la trayectoria de vida, Hitlin y Elder (2007) identificaron cuatro tipos de agencia que reconocen la temporalidad de la vida, incluyendo el momento presente hasta los planes de vida futuros a largo plazo. Estos cuatro tipos son: existencial, pragmático, de identidad y agencia de vida. La agencia existencial se refiere a la acción humana auto dirigida. La agencia pragmática se refiere a las respuestas habituales a la acción social donde los compromisos de identidad internalizados motivan esas acciones. La agencia de identidad representa el patrón habitual de comportamiento social y captura los compromisos de identidad que los individuos han interiorizado. Finalmente, la agencia del curso de vida se refiere a las capacidades reflexivas de las personas para incorporar metas y convicciones en sus proyectos.

Por su parte, el enfoque sociocultural centrado en el sujeto establece que la agencia profesional puede estar dotada de recursos, limitada o delimitada por factores contextuales. La forma en que las personas piensan, actúan y aprenden está fuertemente influenciada por su entorno (Barrantes, 2019). Las condiciones socioculturales de los docentes universitarios incluyen circunstancias materiales, artefactos físicos, culturas laborales, posicionamientos, relaciones de poder y discursos (Eteläpelto, 2008). Las relaciones de poder y el discurso también determinan la visión que tienen los docentes de su realidad y de lo que Bourdieu (1991) señaló ser representaciones mentales. Esta realidad discursiva se manifiesta a través de formas sociales del lenguaje, discursos hegemónicos y relaciones de poder oficiales y no oficiales (Billet 2006; Eteläpeto 2008, 2013). Un ejemplo de este poder es la “falacia de la superioridad del hablante

nativo” (Phillipson, 1992) que se ha convertido en un discurso hegemónico en discusiones sobre la legitimación de los docentes de inglés no nativo hablantes. Esta falacia legitima el posicionamiento dominante de la figura idealizada del hablante nativo. Este poder no es solo una práctica impuesta, sino que también ha sido objeto de “la complicidad de quienes no quieren saber que están sujetos a él o incluso que ellos mismos lo ejercen” (Bourdieu, 1991). Es en este contexto que los docentes de inglés no nativos de todo el mundo, pero principalmente en países de círculos en expansión (Kachru, 1992), han construido su agencia profesional en regiones emergentes con limitaciones económicas que los posicionan en un estado de inferioridad.

Bourdieu (1991) vinculó la idea de región con la noción de representaciones mentales al enfatizar que, en la práctica social, la identidad regional y étnica son entendidas como objeto de actos de percepción y apreciación, de cognición y reconocimiento, en los cuales los agentes invierten sus intereses y presuposiciones (Barrantes, 2019). Esta idea otorga al contexto estructural (historia, condiciones socioeconómicas, valores institucionales, patrones culturales) un papel influyente en el ejercicio de agencia de los docentes universitarios. Este proceso, de hecho, se ve como un proceso socialmente restringido ya influenciado por relaciones sociales que, al mismo tiempo, son el resultado de relaciones de poder (Barrantes, 2019).

Los conceptos de identidad y estructura se pueden decir que están arraizados a la noción de agencia a lo largo de la vida. La agencia se entiende como las formas en que los individuos construyen su propio curso de vida a través de las elecciones y acciones que toman dentro de las oportunidades y limitaciones de su historia y sus circunstancias sociales (Elder, Johnson & Crosnoe, 2003). Desde esta perspectiva, según Ecclestone (2007) la agencia es la capacidad de los adultos para la acción autónoma y empoderada relacionada con las transiciones de vida al determinar que la agencia debe entenderse como una interacción dinámica entre contextos, tiempos e influencias del pasado y el compromiso con el presente y futuro.

Biesta y Tedder (2007) también exploraron la relación entre agencia y los diferentes tipos de aprendizaje a lo largo de la vida. La definieron como compromisos construidos temporalmente por adultos en diferentes contextos relacionales temporales. A través de la interacción del hábito, la imaginación y el juicio, los adultos reproducen y transforman estos contextos en respuestas interactivas a los desafíos causados por situaciones históricas que son siempre cambiantes (Barrantes, 2019).

Teniendo en cuenta que ser docente es un proceso que se desarrolla con el tiempo, este estudio conceptualiza la agencia profesional a través de un lente de curso de vida, que incluye las experiencias pasadas de los educadores, sus eventos presentes y sus horizontes del futuro. Estas dimensiones temporales informan sus decisiones y acciones que además se ven influenciadas por factores contextuales como las relaciones de poder y los discursos que los rodean. Pero su participación no está determinada únicamente por entornos estructurales; las creencias y capacidades de las personas también influyen. La agencia profesional involucra el compromiso, el posicionamiento e identidad profesional.

2.1. La agencia profesional en contexto

Uno de los rasgos distintivos en la búsqueda por alcanzar agencia profesional docente es el aprender a actuar de manera consciente de acuerdo con “las reglas del juego”, tanto explícitas como implícitas, que rigen en la institución donde enseña. Esto incluye las características re-

gionales y locales de las comunidades y el ethos institucional. Los límites del lugar de trabajo se definen por las acciones que lleva a cabo cada persona (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010). Estos límites también pueden verse como desafíos potenciales para docentes que lejos de adoptar indiferencia disputan su accionar. La actitud de los educadores con respecto a su agencia puede estar vinculada a la medida en que colocan el trabajo en el centro de sus identidades personales y colectivas (Ecclestone, Biesta & Hughes, 2010).

Jarvis (2006) afirmó la complejidad de la vida y como se hace difícil aislar los factores individuales de nuestra realidad. Vivir significa interacción. La agencia profesional docente es un producto de esa interacción y presupone un grado de autonomía. Desafortunadamente esto no asegura que los individuos puedan ejercerla, ya que vivimos en una sociedad gobernada por reglas (Barrantes, 2019).

Se escucha un llamado hacia los educadores de todo el mundo a adoptar un papel activo para convertirse así en agentes de cambio sin distinción de su contexto institucional. Su camino profesional a lo largo de su curso de vida requiere una atención particular a sus trayectorias y caminos. Mientras que las trayectorias se atribuyen al individuo, los caminos son un atributo de un sistema social. Según Pallas (2003), existen sistemas condicionados y moldeados por influencias culturales y hegemónicas en donde las personas transitan. En esta misma línea, Groen y Kawalilak (2004) a través de la metáfora de los caminos del aprendizaje ayudan a visualizar y representar el paisaje diverso del viaje de los docentes, donde la diversidad de experiencias y actividades guían su andar. Paso a paso se logran construir redes humanas conectadas a lo largo del camino, donde factores, elementos e influencias impactan en sus narrativas de vida. Los individuos de alta agencia son reconocidos por su valentía al retar sus suposiciones, creencias, agendas y prácticas para ejercer una influencia intencional en sus vidas, carreras y circunstancias de la vida (Barrantes, 2019).

Según Voronov y Weber (2017) el ethos institucional se constituye como un conjunto de ideales el cual aporta una visión minuciosa en la comprensión de las dinámicas institucionales, ya que ofrece relatos de experiencias históricas únicas incluyendo además tanto valores culturales y normas como conceptos más prejuiciosos como preceptos religiosos y tabúes. En esta misma línea, el ethos institucional se refiere a códigos de conducta implícitos o no escritos (Lusthaus, Adrien, Anderson, Carden & Plinio, 2002). Por su parte, en el caso de la educación superior, el ethos institucional suele definirse como los patrones (misión, creencias, prácticas, supuestos) que orientan el comportamiento de los individuos o de los grupos, que al mismo tiempo delimitan los marcos de referencia para la interpretación de los significados de los eventos y las acciones dentro y fuera del campus (Kuh y Hall, 1993; Howman, Lane y Kinser, 2011). Solo reconociendo el marco de referencia de cada institución se puede interpretar la agencia profesional de los docentes universitarios.

Las instituciones de educación superior están situadas dentro de las fuerzas dominantes de la economía global. Jarvis (2008) elaboró la idea de globalización explicando tanto el modelo de sociedad de múltiples capas que clasifica las fuerzas internacionales, nacionales, regionales y locales e identifica un mayor poder e influencia proveniente de las organizaciones internacionales. Este poder hace que las instituciones de educación superior sean vulnerables a las presiones de su propio espíritu y a las desigualdades externas. Estas presiones influyen en las oportunidades y

limitaciones que tienen los educadores. Basándose en la noción freireana de seres conscientes, los docentes universitarios existen en una relación dialéctica entre la determinación de los límites en sus contextos y su propia libertad para tomar decisiones y construir su vida dentro de las condiciones sociales en las que viven (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi, 2013; Freire, 2002).

2.2. La agencia profesional docente en la educación superior en sedes regionales

Las sedes regionales son una alternativa histórica que lleva las universidades públicas a las distintas regiones del país las cuales aseguren el derecho a la educación superior de calidad. Esto implica educación contextualizada en la realidad cotidiana y cerca del entorno natural, que además considera características culturales y sociales particulares (Schmidt-Fonseca, 2016). Estas sedes permiten mayor acceso a estudios superiores a estudiantes en desventaja socioeconómica ya que estas están ubicadas zonas rurales y de menor desarrollo. Incluso cuando existe una comprensión colectiva del concepto de zona rural, no existe una definición uniforme. Su definición más allá de las precisiones en términos de cantidad de personas, disponibilidad de servicios o localización espacial, se trata de una categoría asociada a una clasificación dicotómica en urbano-rural, de manera más específica existe un continuo urbano-rural en donde se observan variaciones progresivas desde los extremos de comunidades de tipo ideal, urbano y rural (CEPAL, 2011). La educación superior, particularmente en esas áreas, requiere programas académicos bien diseñados, una misión clara, profesores de alta calidad, estudiantes comprometidos y recursos suficientes para poder desempeñarse con un estándar alto y constante (Atchoarena y Gasperini, 2003).

Los desafíos de las instituciones de educación superior de las sedes regionales están determinados por las características de la región. Para la educación superior latinoamericana, Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Bal (2005) informaron que uno de estos desafíos es proporcionar oportunidades de aprendizaje, investigación y trabajo a personas talentosas para garantizar una oferta suficiente de habilidades avanzadas a sus economías. En esta búsqueda, la región latinoamericana ha sido testigo de la duplicación de la matrícula en la educación superior en las últimas décadas. Sin embargo, un mayor número de matrículas no se traduce en educación de alta calidad. La educación superior rural se ve desafiada por el conflicto creado por el propósito bilateral de la escolarización. Por un lado, fomenta la preparación de los estudiantes para contribuir a los intereses y necesidades nacionales, mientras que por el otro se aboga por una educación rural que sirva a los intereses de la comunidad local (Schafft, 2010; Portnoi y Bagley, 2014). Las sedes regionales se enfrentan a conflictos entre fuerzas nacionales y locales que tienen sus propias agendas, y solo reconociendo estas fuerzas es que los agentes pueden rendir cuentas y reconocer los desafíos reales (Jarvis, 2008). Al cuestionar quién es responsable la educación, las instituciones de educación superior pueden entender cómo responder eficazmente a los desafíos (Schafft, 2010).

Se ha determinado además que no existen estándares universales que puedan medir el éxito de la educación superior en sedes regionales por lo que los docentes pueden tomar una mirada de caminos hacia su enseñanza; este proceso debe reconocer el papel y la influencia de tradiciones autóctonas locales (Portnoi & Bagley, 2014) y la necesidad de enfrentar desafíos hegemónicos como la distribución desigual y la concentración de recursos dentro de las sedes centrales, quienes generalmente tienen los estratos sociales más altos de estudiantes (Atencio & Brand, 2016; Valimaa, Aittola & Ursin, 2014). Esto sin obviar la lucha con limitaciones de ofertas académicas.

micas (Atencio & Brand, 2016; Rodríguez, 2006). Esta concentración de recursos e información fuera de las zonas rurales puede influir negativamente en la capacidad del cuerpo docente para atender la justicia social. La razón principal es que esta concentración injusta de recursos limita el acceso y desafía tanto la igualdad como la equidad (Barrantes, año). Para enfrentar estos desafíos, los educadores deben reflexionar sobre su práctica actual y mejorar sus conocimientos y habilidades (Brancato, 2003; Rodríguez, 2006). Aquí es donde la agencia juega un papel determinante en su profesión ya que el ejercicio activo de influencia dilucida su capacidad para transformarse a sí mismos y a su entorno (Barrantes, 2019).

Para lograr una agencia activa, los docentes universitarios deben tener en cuenta la naturaleza y las manifestaciones de esta. Estas manifestaciones siempre se especifican en términos de las múltiples formas y propósitos en que se ejerce la agencia de acuerdo con las condiciones de su contexto local, los discursos dominantes, los artefactos físicos, las circunstancias materiales, las relaciones de poder, las culturas laborales y los posicionamientos ideológicos (Castro, 2011; Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013).

3. METODOLOGÍA

El objetivo de esta historia de vida se enmarca dentro de un estudio más amplio que buscaba entender en profundidad cómo los contextos de trabajo de docentes de inglés universitarios interactúan con su estatus de no nativo hablantes del idioma que enseñan y su agencia profesional. Después de obtener la aprobación del comité de ética de las facultades correspondientes se solicitó el consentimiento de cada participante para luego asignarles un seudónimo que asegurara la confidencialidad del proceso.

Esta investigación surge a partir de las voces de nueve docentes de inglés universitarios de cinco sedes regionales de una universidad pública en Costa Rica para lo que se ha seguido la técnica historia de vida. Estos docentes cumplieron con los criterios establecidos según el muestreo intencional (Bloomberg & Volpe, 2016) establecido para este estudio. Estos criterios fueron: auto-identificarse como hablantes no nativos del inglés, tener al menos 5 años de experiencia de trabajo en la sede, y estar dispuestos a participar en el estudio, el cual requería compartir historias personales. Este estudio entrelaza metodológicamente hablando, entrevistas profundas, documentos personales y privados y una bitácora reflexiva de la investigadora para reconstruir sus experiencias en el ejercicio de su agencia profesional a lo largo de sus vidas. Las entrevistas proveyeron la mayor cantidad de datos. Cada participante tomó parte de tres entrevistas realizadas en lugares conforme a su conveniencia las cuales fueron estructuradas siguiendo el enfoque ecológico temporal (Priestley, Biesta y Robinson, 2015). Este enfoque ofrece la profundidad de análisis a través de expresión y formulación de lo vivido en lo cotidiano dentro de estructuras sociales a lo largo de su vida. Este es sin lugar a duda su principal aporte a la investigación social. El ser humano no es un dato sino un proceso, en donde lo social implica una historicidad. Las historias de vida dan pie al vínculo entre texto y contexto, dando espacio para que las personas puedan reconocer el sentido evocativo de su contexto. Este proceso implica un espacio para la autopercepción de la historia de vida a través de una vinculación experiencial con el ambiente contextual. Esto dio paso a que los participantes también realizaran una serie de ejercicios de reflexión a manera de documentos privados que fueron analizados. Es la persona que participa del proceso de indagación vivencial, en su papel como agente histórico, quien realiza la relación entre texto y contexto.

Este tipo de narrativa protagoniza las experiencias en la vida profesional de los participantes y permite un nivel profundo de análisis de eventos al centrarse en puntos decisivos y eventos significativos (Angrosino, 1989; Cole & Knowles, 2001). Añadido a esto, el contexto histórico de estas narrativas se entendió en relación con el tiempo personal de los participantes que Goodson (2017) describió como la forma en que cada persona desarrolla fases y patrones de acuerdo con anhelos, objetivos o imperativos personales a lo largo de la vida. Fue así como los participantes representaron un conjunto de dimensiones de sus experiencias a través de la indagación de aspectos relevantes al establecer el conocimiento experiencial como elemento fundamental para incrementar el valor de sus experiencias al explorar, dar sentido y validar los eventos que les han sucedido dentro de su contexto local, regional y nacional.

El análisis de los datos inició con la transcripción total y fiel de todas las entrevistas para luego realizar un proceso de codificación abierta (Saldaña, 2016) seguido de una segunda etapa de codificación que llevó a la identificación de una lista preliminar de temas. Esta lista y las transcripciones fueron corroboradas por los participantes antes de proceder con la última de etapa de análisis que resultó en la categorización final de temas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos han sido clasificados en tres categorías vinculadas con el enfoque ecológico de agencia docente desarrollado por Priestley, Biesta y Robinson (2015). Este enfoque distingue las dimensiones temporales: iteración (el pasado a través de historias de vida e historias profesionales), valoraciones prácticas (el presente tomando en cuenta los recursos culturales y sociales) y proyecciones (el futuro en forma de meta a corto y largo plazo). En cada dimensión se identificaron componentes característicos de la agencia profesional de los docentes. Tal y como lo resume la ilustración 1, el pasado tiene una influencia marcada en el sentido de pertenencia tanto a su institución como a la comunidad. En el presente se ve marcado el impacto del nivel de disponibilidad de recursos, así como políticas nacionales de regionalización. Finalmente, el futuro, aunque no existe, se construyó bajo la necesidad de contribuir con el desarrollo profesional de los estudiantes y de la comunidad por medio del diseño y gestión de proyectos de extensión.



Ilustración 1. Dimensiones de agencia profesional. Fuente: Elaboración propia.

4.1. Sentido de pertenencia

Todos los participantes nacieron y crecieron en comunidades rurales; la mayoría de ellos recibieron su educación formal en la misma comunidad en la que actualmente enseñan. Crecer en comunidades rurales significó que los participantes enfrentaran limitaciones en cuanto a oportunidades de estudio y laborales; sin embargo, el llamado de los participantes a la educación formal se basó en la influencia de sus padres quienes constantemente les insistían en como un título universitario marcaría una diferencia positiva en sus vidas. Este discurso a favor de la educación superior fue tanto explícito o como modelado a través del ejemplo. Desde muy temprano en sus vidas los participantes internalizaron la idea que debían asistir a la universidad.

En diferentes momentos durante las entrevistas, los participantes expresaron un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad rural en la que trabajan. Este sentido de pertenencia se demostró en decisiones cruciales que han tomado a lo largo de su vida. María, por ejemplo, se casó hace dos años y al momento de nuestra primera entrevista se había mudado a la ciudad capital, San José. Sin embargo, decidió viajar nueve horas a la semana para llegar al campus donde imparte clases porque allí encontró una verdadera pasión. Miguel también vivía en una comunidad diferente, pero decidió viajar cuatro horas para trabajar en su campus. David tomó una decisión drástica cuando declinó un puesto altamente remunerado y socialmente reconocido en el Ministerio de Educación Pública (MPE) porque le exigía mudarse a otro pueblo y dejar de trabajar en la comunidad donde siempre ha vivido. Estas decisiones hablan de la intencionalidad de los participantes en la toma de decisiones y acciones que los impulsan a seguir permaneciendo a sus comunidades y su interés por tener un papel activo.

La pertenencia está ligada a sentimientos de empatía hacia la comunidad. En el caso de Andrés, él expresó su empatía de la siguiente manera: Enseñar en el mismo pueblo donde nací y donde crecí definitivamente influye en mi forma de enseñar porque puedo entender de dónde vienen la mayoría de estos chicos. Pertenezco a la misma clase social.

Rafael ha vivido toda su vida en el mismo pueblo fronterizo. Crecer en la misma comunidad en la que ahora enseña le ha dado una amplia comprensión de los desafíos sociales que enfrentan los lugareños, principalmente la violencia y las limitadas oportunidades de educación. Los participantes compartieron un sentimiento similar de pertenencia a los campus regionales donde trabajan actualmente. La mayoría de ellos ha estudiado en la misma institución, lo que les da un mayor apego emocional. En sus historias, compartieron un profundo agradecimiento por las oportunidades que la institución les ha brindado para crecer profesionalmente. Jaime dijo: Yo pertenecía a esta universidad. Ella marcó el camino por el que he caminado. Me abrió una puerta para tener un mejor estilo de vida, una posición, un trabajo estable. Me ayudó a tener una mente más abierta.

Freddie completó su programa de pregrado y licenciatura, y ahora está completando una maestría en la misma institución en la que trabaja. Describió su gratitud hacia la institución de la siguiente manera: Creo que, si estuviera trabajando en un lugar diferente, no tendría la oportunidad de compartir mis experiencias con mis alumnos. No tendría la oportunidad de estudiar o conocer una cultura diferente. Miguel ha obtenido todos sus títulos profesionales en la misma universidad, pero en diferentes sedes. El expresó sus sentimientos al señalar: Amo esta universidad. Estudié mi licenciatura allí y estoy a punto de estudiar la maestría allí también. Rosy,

quien tiene la mayor experiencia docente (19 años) en su campus, explicó el vínculo emocional que siente: Esta universidad es algo que defendería y pelearía en cualquier lugar porque sé que trabajamos duro y que la universidad pública es la respuesta para cada estudiante.

Los participantes también reconocieron que la educación superior es una parte esencial y valiosa del crecimiento personal, que se alinea con los propósitos de la educación superior rural en Costa Rica la cual es un motor social y económico clave. Esta se ve como la base de la justicia, la competitividad, la equidad y la calidad para generar condiciones y oportunidades para un mejor bienestar, que a la vez contribuye a la reducción de la pobreza y la marginación (Operti, 2008; Schmidt-Fonseca, 2016). Dentro de los resultados se registraron como los fuertes sentimientos de apego a la comunidad e institución ha alentado a los docentes a mantenerse en su lugar de trabajo y tomar un papel activo. Al hacerlo, cada uno de ellos han estado construyendo su sentido individual de identidad y conciencia colectiva a través de su identificación con el lugar y fortaleciendo sus valores, normas y prácticas sociales (Bourdieu, 1986).

4.2. Disponibilidad de recursos

En los relatos se aprecia como los docentes sintieron que su agencia se vio afectada por la disponibilidad y el tipo de recursos que necesitan para tomar decisiones e iniciativa. Todos los participantes expresaron que cuentan con abundantes recursos tecnológicos, de hecho, pueden utilizar proyectores, pizarras inteligentes y tener acceso al servicio de internet inalámbrico en todas las aulas. Sin embargo, no son los recursos físicos los que inciden en su práctica, sino la falta de competencia tecnológica y de formación lo que los hace sentirse en desventaja. Expresaron la necesidad de oportunidades de desarrollo profesional apegadas a su realidad, ya que su participación se ve comprometida por horarios ajustados, múltiples responsabilidades y distancia geográfica. También agregaron que gran parte del contenido de los talleres que se brindan no está alineado con su interés en mejorar su competencia tecnológica y la práctica docente en la enseñanza del inglés. Tal y como lo expresaron algunos participantes se identificó una falta de oportunidades para establecer contactos de manera formal e informal con otros colegas, lo que, según mencionaron, podría impulsar investigaciones colaborativas y divulgación de sus prácticas.

Gary expresó su resentimiento por cómo los docentes en el campus central pueden participar en diferentes sesiones de capacitación tecnológica mensualmente, lo que no es el caso en su campus, donde se realizan una o dos sesiones de capacitación al año. En este mismo tema, Rafael destacó la falta o el deficiente proceso de mentoría en la institución.

4.3. Regionalización como Política Pública

Influenciados por la política de regionalización, los participantes notaron diferencias en capital económico, social y simbólico entre el campus central y los campus regionales. La institución en su conjunto es un escenario de lucha por el control, donde actualmente el campus central mantiene una posición dominante. Los participantes, de todos los campus, afirmaron que querían más reconocimiento y participación social; se sintieron subestimados y disminuidos debido a su ubicación geográfica.

El diferencial económico se refleja en los pocos programas ofrecidos como resultado del presupuesto limitado asignado a los campus regionales. Aunado a esto, los participantes sintieron que no tenían voz en el proceso de toma de decisiones sobre la asignación financiera a los campus regionales. Andrés comentó sobre la estrecha conexión entre las carreras ofrecidas y el presupuesto. Dijo que su campus no ofrece muchas opciones curriculares a la comunidad como resultado de las limitadas finanzas que se brindan: Todo depende del dinero. No tenemos dinero para ese curso, no tenemos dinero para esa especialidad... quien establece el presupuesto, tiene poder... El dinero juega un papel muy importante, qué programas están abiertos, qué opciones se ofrecen.

Gary compartió sentimientos similares:

Los campus (regionales) tienen desventajas en el tipo de oferta académica. Por ejemplo, el campus central ofrece esta gran cantidad de especializaciones que nuestro campus no... Hay algunas cosas que el campus central debería distribuir mejor, como tiempos para la investigación y más especializaciones en otros campus y también dinero para proyectos y para profesores. Es como si lo quisieran todo.

Jaime comentó sobre la conexión entre poder y presupuesto al discutir la forma en que el campus central supervisa las decisiones que se toman en las regiones. Todos los proyectos diseñados en su campus son analizados por la administración del campus central, aunque no están familiarizados con los procesos contextualizados.

Freddie amplió la conversación sobre el presupuesto y el poder al explicar la forma en que el campus central no reconoce las voces regionales como participantes activos en los procesos educativos. Este deseo de reconocimiento y participación también se registró cuando los participantes expresaron su frustración por no tener voz en las decisiones del programa; sienten que son solo testigos. David compartió que ese fue el caso de los instructores de idiomas en su campus:

siento que no prestan atención a lo que decimos. El otro día me llamó la coordinadora de campus central para invitarme a mí o a cualquier otro profesor a trabajar en los esquemas [del curso] del semestre. Un profesor de nuestro campus asistió a la reunión. Cuando regresó, me dijo que estuvo en la reunión de manera invisible porque tenían todo planeado... No prestaron atención.

Los diferenciales de poder económico han dado lugar a diferenciales sociales en los que la educación de estudiantes y profesores de los campus regionales se ve disminuida, ya que se les etiqueta como “menos calificados”. Freddie mencionó que ese era el caso de los profesores universitarios en su campus. De hecho, esa situación los ha motivado a tener una agencia más activa en la forma en que se esfuerzan por involucrarse más y trabajar más duro. Él mencionó: *Se piensa que hay una mejor educación en el campus central. Pero creo que la mayoría de los profesores aquí queremos cambiar eso. Trabajamos muy duro. Nos involucramos con esa causa.*

Una consecuencia lamentable de este diferencial social es que los alumnos desarrollan una autopercepción de estar menos calificados. David afirmó que esta brecha de estatus social ha permeado las mentes de los estudiantes en su campus hasta el punto de que ven su entorno de aprendizaje como deficiente: *Incluso los estudiantes creen que estudiar en el campus central es mejor que estudiar aquí. Que un campus central es mejor que una sede regional. Eso no es bueno ni justo.* Fue

Freddie quien reconoció que este autorreconocimiento despectivo podría ser una representación mental de los docentes universitarios en su campus que lo han transmitido a sus alumnos involuntariamente. Freddie afirmó: A veces tenemos eso en mente. No creo que la gente del mismo campus diga eso. Creo que a veces eso está incluso en nuestras mentes. Eso lo transmitimos a nuestros alumnos porque al final no hay ningún estudio que lo demuestre. Eso puede ser solo nuestra mente. Más allá de las cuestiones financieras, Jaime también hizo un fuerte reclamo sobre la posición dominante del campus central en términos de distribución de la información: Creo que no es una cuestión de dinero solamente sino de información porque no obtenemos mucha información del campus central. No obtenemos información sobre programas de intercambio ni sobre oportunidades de viajar al extranjero.

La principal consecuencia de la estructura de poder descrita por los participantes se relaciona con la idea de que los alumnos se convierten en víctimas de decisiones injustas lejos de principios de equidad que aseguren la educación superior como “un modo de contribuir a establecer bases sólidas de integración social y cultural que aborde decididamente la reducción de las enormes brechas de disparidad que mayormente se vinculan a factores culturales, sociales, económicos, de género, etnia y migración” (Opertti, 2008). La dominación del campus central pone en peligro el acceso de los estudiantes y los miembros de la comunidad a la igualdad de oportunidades, ya que los estudiantes están condenados a elegir carreras que no se alinean con sus intereses, valores, pasiones y habilidades. Como reconoció Andrés, su campus no cuenta con ningún apoyo sistemático para asesorar a los estudiantes que luchan con la decisión o disonancia de su programa, y que es solo una participación activa intencional por parte de los docentes lo que podría ayudar a los estudiantes a navegar este desafío. Estas historias llevan a los docentes a adoptar un fuerte llamado a la agencia activa en forma de defensa comunitaria. Esta es una postura que sienten que deben adoptar para evitar la fuga de cerebros y brindar oportunidades justas e informadas a los estudiantes y residentes de la comunidad.

4.4. Compromiso con la comunidad y la institución

Los participantes tenían como objetivo contribuir con su profesión y comunidad mediante el desarrollo de proyectos a la comunidad y del idioma inglés. Hablaron de su deseo de ofrecer más programas en la institución para que los residentes tengan oportunidades de estudio más variadas. Debido a las oportunidades limitadas que sus estudiantes, y ellos mismos, tienen para practicar el idioma inglés en entornos más naturales, fue que ellos identificaron la necesidad de buscar redes de habla inglesa locales o internacionales.

Freddie, en particular, estaba interesado en participar en un proyecto que pudiera ayudar a las comunidades indígenas. Para tomar la iniciativa en este proyecto, dijo que sentía que necesitaba una formación especializada. David compartió sus preocupaciones sobre la oferta de programas de pregrado y posgrado no contextualizados limitados a la comunidad. Mencionó su participación en un comité que está diseñando un programa de maestría en Turismo que beneficiaría a los estudiantes locales. Andrés también mencionó la necesidad de una lista más variada de programas en su campus y mencionó su participación en reuniones donde la administración ha estado discutiendo la orientación futura de la institución. Creía que tener un posicionamiento institucional más claro podría trazar el camino para diseñar programas mejor informados.

Rafael está trabajando con una organización sin fines de lucro en su comunidad que está documentando hallazgos arqueológicos. Su principal interés es contribuir a la traducción de los documentos del español al inglés.

La idea de trabajar en proyectos lingüísticos para la institución y la comunidad es un objetivo deseable de los participantes. Gary mencionó su iniciativa de expandir el instituto de idiomas que ha estado desarrollando conjuntamente para ofrecerlo a niños y niñas. Según explicó, su experiencia y conocimientos como profesora del Ministerio de Educación Pública son transferibles al objetivo de este proyecto. Además, recordó que los padres de la comunidad siempre se han acercado a ella para compartir las necesidades de sus hijos para un aprendizaje de inglés formal y de alta calidad. Encontró que esto es una necesidad real y es muy positiva sobre la apertura del proyecto en un futuro cercano.

Jaime mencionó su interés en tomar la iniciativa para buscar oportunidades de intercambio similares a la que él tuvo. Descubrió que ser profesor invitado en los EE. UU. le proporcionó un valioso aprendizaje de idiomas y conciencia cultural. Siente que es una necesidad urgente brindar a los estudiantes y docentes experiencias similares, ya que cree que viajar a un país de habla inglesa es una forma más natural de desarrollar habilidades lingüísticas. Rosy mencionó su interés en enfocarse en brindar cursos de inglés para propósitos específicos a la comunidad después de su jubilación el próximo año. Su iniciativa tiene sus raíces en la economía centrada en el turismo de su comunidad. Descubrió que más habitantes locales necesitan hablar inglés para beneficiarse del desarrollo económico de su provincia.

5. DISCUSIÓN

Priestley, Robinson y Biesta (2015) afirmaron que los educadores que ejercen una alta agencia son más capaces de responder de manera significativa a situaciones nuevas y únicas en su entorno. De hecho, los educadores con altos niveles de agencia son capaces de juzgar aquí y ahora y tienen la flexibilidad que se necesita en escenarios complejos. No hay duda de que los docentes de inglés universitarios altamente comprometidos tienen un impacto positivo en sus comunidades locales y en su institución. Un impacto positivo es muy valorado en comunidades rurales que suelen definirse en términos de déficit (Cuervo, 2016).

Los resultados de esta investigación revelaron el impacto directo que tiene el contexto rural e institucional en la vida y agencia profesionales de los docentes universitarios. Como propuso Jarvis (2007), cuando se refería al aprendizaje humano y su contexto estructural, “no tenemos la libertad perfecta en nuestro mundo, ya que hay una variedad de obstáculos y muchas otras personas que inhiben nuestra espontaneidad; solo tenemos un grado relativo de autonomía” (p. 21). Giddens (1984) se refirió a la relación de estructura y agencia a través de su idea de la dualidad de estructura mediante la cual los individuos producen y reproducen su vida social. Desde esta perspectiva la estructura se conforma por las reglas y recursos que funcionan como propiedades estructurantes que permiten la integración temporal y espacial en los sistemas sociales. Para Giddens (1984), la agencia de los individuos surge de los derechos y deberes de las posiciones en los sistemas sociales. Como tal, la acción humana está limitada por las estructuras. Así, en este estudio, la agencia de los participantes dentro de la institución fue moldeada por las decisiones

de los campus centrales y regionales que restringieron su participación en lo que consideraron cambios importantes en el currículo.

El bucle recursivo de estructura y agencia de Giddens (1984) explica cómo existen las estructuras interna y externamente. A nivel interno, los recuerdos incrustados de los individuos dirigen sus acciones, mientras que la manifestación de la acción social se cumple en el nivel externo. En esta narrativa de historia de vida, las acciones de los participantes podrían explicarse según sus recuerdos que se manifestaron en la influencia de la huella del recuerdo del llamado de sus padres a la educación formal durante su infancia puede constituir una de las razones que justifica su pasión por su profesión.

A través de sus narrativas, los participantes destacaron otras dimensiones de las relaciones de poder. Compartieron sus experiencias al identificar un grupo dominante, en este caso la administración en el campus principal mientras que ellos (los instructores en los campus regionales) se veían a sí mismos como un grupo minoritario. Al identificarse a sí mismos como “los Otros”, los docentes universitarios en sedes universitarias reconocieron que existe un reconocimiento implícito de la diferenciación social por la cual se sentían excluidos.

Los involucrados en la planificación regional en Costa Rica promueven la participación social y cívica de todos los ciudadanos. Una de las formas en que esperan lograr la participación es haciendo que la educación superior sea accesible para tantas personas como sea posible en todo el país. El Programa de Planificación del Ministerio de Planificación Nacional identificó seis regiones con desafíos de desarrollo que requerían la intervención gubernamental para asegurar la distribución equitativa de los recursos (Arauz, Schmidt & Tabash, 2012). Como resultado, las universidades públicas en Costa Rica están obligadas a brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes en las regiones antes mencionadas (Atencio & Brand, 2016).

La educación superior formal se considera clave para la movilidad social en Costa Rica, como lo dijo Miguel. Tener un título de una universidad pública permite que los estudiantes se trasladen a un estrato social superior, ya que les proporciona un ingreso estable y reconocimiento en sus comunidades. La educación superior en Costa Rica, especialmente en los campus regionales, promueve directamente la movilidad social (Caamaño, 2016; Padilla, 2018). Los participantes se encuentran altamente comprometidos a influir positivamente en las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes y a tomar decisiones de enseñanza que tengan este efecto.

Para asegurar la finalización del programa de los estudiantes y la competencia lingüística exitosa, los participantes se refirieron a la necesidad de ser profesionales bien calificados. Atchoarena y Gasperini (2003) se refirieron a este tema como una necesidad particular de los países en desarrollo donde las instituciones de educación superior no solo requieren programas académicos bien diseñados y una misión clara, sino que también deben poner énfasis en un cuerpo docente de alta calidad.

Los participantes reconocieron el papel del desarrollo profesional en su constante búsqueda de crecimiento. Aunque limitadas, las iniciativas de los participantes para obtener más títulos universitarios (maestrías y doctorados) y participar en conferencias y talleres demuestran su interés por ser una fuente de conocimiento confiable y ser vistos como docentes de alta calidad.

Sumado a sus experiencias, la distancia limitó la accesibilidad de todos los participantes tanto a las oportunidades de desarrollo profesional como al material de la biblioteca. Miguel mencionó que las bibliotecas en los campus regionales son más pequeñas y tienen menos recursos y que pedir libros prestados del campus central puede llevar demasiado tiempo. Argumentó que la literatura especializada para impartir ciertos cursos, como su clase de lingüística, no estaba fácilmente disponible. Con respecto al desafío de acceso, Cuervo (2016) vio esta distribución desigual de recursos como una amenaza para la justicia social en la educación, ya que esto crea una brecha de oportunidades, donde las barreras impiden que los agentes rurales (docentes y estudiantes) logren lo mejor de sí mismos. Aunque la justicia social va más allá de la distribución de recursos, este es un primer obstáculo que enfrentan las personas en la educación superior rural cuando quieren educarse o profesionalizarse. Esto refleja injusticia y revela desigualdad en el sistema (Cuervo, 2016).

Las limitaciones en su desarrollo profesional debido a la distribución de recursos ponen en peligro el avance y la actualización de las habilidades lingüísticas y de enseñanza de los docentes, así como sus oportunidades de aprender con otros. Holm-Nielsen, Thorn, Brunner y Bal (2005) abordaron esta carencia al delinear desafíos específicos para la educación superior latinoamericana y mencionaron la urgente necesidad de ofrecer oportunidades a estudiantes y educadores para asegurar habilidades avanzadas que impactarían las economías nacionales. No tener el mismo acceso a las oportunidades de desarrollo profesional que el profesorado en el campus central representa un conflicto con respecto al objetivo de igualdad en la planificación de la regionalización, como explican Arauz, Schmidt y Tabash (2012) y Atencio y Brand (2016).

Debido a su falta de participación en las decisiones importantes de los programas que imparten, los participantes en este estudio hicieron fuertes demandas sobre su necesidad de asociación y reconocimiento en la institución. Para Cuervo (2016), este es un tema de justicia social, específicamente cuando “está fuertemente ligado a temas de participación en los procesos democráticos en la construcción del propósito y contenido de la educación” (p. 103). Atencio y Brand (2016) se refirieron a este trato desigual no solo de los estudiantes rurales sino también de los docentes universitarios y exigieron políticas institucionales más fuertes que propiciaran el crecimiento académico.

Un sentimiento de invisibilidad caracterizó a los participantes en estos momentos, durante los cuales se encontraron completamente dejados por fuera al no tener una participación real en la toma de decisiones curriculares. El contexto estructural, en forma de historia, condiciones socioeconómicas, valores institucionales y patrones culturales ha influido en el ejercicio de agencia de los docentes. Como lo señala Jarvis (2006) la influencia externa es parte de “vivir en el mundo”, en un mundo complejo donde es difícil aislar los factores individuales de su entorno. El proceso de comprensión de la agencia dentro de un contexto estructural se ve como un proceso socialmente restringido influenciado por relaciones sociales que son un resultado de relaciones de poder. Este poder también coloca en el mapa la lucha por los recursos, ya que reconoce la forma en que se vinculan las relaciones entre su práctica profesional y su institución. En este caso, los participantes percibieron que el campus central era una voz dominante e imponente. Al mismo tiempo, como resultado de su falta de participación, los docentes recibieron poco reconocimiento de su valor. Esta necesidad es lo que Cuervo (2016) definió como reconocimiento. Explicó que el reconocimiento es “la necesidad de reconocer las diferentes culturas y valores,

que forman el núcleo de la dignidad, la autoestima y el respeto propio” (p. 91). Los participantes parecen haber creado una representación hipotética de su realidad donde son “los Otros” de los campus regionales. El interés de los participantes en completar su doctorado habla de esta sed de reconocimiento. Los participantes mencionaron que tener más miembros de la facultad con títulos de doctorado haría un aporte significativo en investigación, conocimiento y reconocimiento de sus campus.

A la luz de los esfuerzos anteriores, los docentes universitarios necesitan oportunidades para orientar su agencia profesional hacia acciones que reflejen y apoyen las tendencias institucionales. Como consecuencia, un modelo pedagógico que fomenta un enfoque de aprendizaje integral determina la agencia de los docentes universitarios en su entorno, tanto dentro como fuera del aula de idiomas. Al adoptar un interés por crear iniciativas o proyectos con nociones de equidad y compromiso social, desafiaron las nociones tradicionales de educación (Freire, 2002) que se centran en las habilidades académicas y suelen estar vinculadas a la formación universitaria. Andrés, Gary, Freddie, David y Jaime vincularon su agencia con la necesidad de iniciar más programas en el campus que fomenten el sentido de identidad, y propósito de los adultos jóvenes. En este momento, todos los campus ofrecen una lista limitada y similar de programas. Sin embargo, los participantes señalaron que existen poderosas influencias económicas que toman esas decisiones a distancia, en el campus central.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Lejos de entender la agencia docente a través de un lente meramente individual, es necesario reconocer la influencia de elementos sociales y contextuales como lo son las ideologías de género, la diferenciación de clases sociales, temas raciales y condiciones laborales. Todos estos elementos permiten la comprensión de la agencia docente como un proceso colectivo. A estas estructuras de poder social se suma la idea de agencia profesional docente a lo largo de la vida, un proceso necesario para cambiar las condiciones de la vida laboral y en el que las personas deben participar en trayectorias profesionales significativas y multifacéticas y comprometerse con el aprendizaje permanente (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä y Paloniemi, 2013), el cuál fue el interés de esta investigación.

El propósito de esta narrativa de historia de vida fue comprender las experiencias de docentes de inglés universitarios en su construcción de agencia profesional en sedes universitarias. Esta investigación reporta a través de las narrativas recopiladas que, al ejercer la agencia profesional, los docentes deben tomar decisiones y adoptar posturas dentro de contextos socioculturales que los influyen directamente. Diferenciales de poder y barreras geográficas constituyen desafíos que los participantes deben superar para poder avanzar hacia mejores prácticas de enseñanza y en la construcción de identidad. El ejercicio de la agencia profesional en las instituciones rurales conlleva responsabilidades sociales para asegurar que los estudiantes tengan acceso a una educación que asegure su movilidad a través de un título universitario y una competencia lingüística exitosa que les proporcione mejores oportunidades laborales.

A pesar de la hegemonía institucional, en forma de presupuestos limitados y representaciones mentales que interfiere con la agencia profesional, los docentes demuestran una conciencia

firme de su papel en la promoción de la equidad y la calidad de oportunidades para los estudiantes y el crecimiento de la comunidad. Al ejercer la agencia profesional, los profesores producen su propio sistema de significado al tomar todas las oportunidades posibles en su entorno, impulsar procesos y hacer planes informados para su futuro.

Las decisiones de los profesores sobre su desarrollo profesional y su participación en la planificación curricular se ven limitada por su falta de acceso al campus central. En esencia, las experiencias y el conocimiento únicos de los profesores universitarios funcionan como posibilidades y recursos para la práctica de la agencia profesional en sus campus regionales. Es así como futura investigación en el tema se debe considerar a los docentes como individuos ubicados en su contexto y entidades sociales que son mutuamente constitutivos entre sí.

Este estudio ofrece un paso inicial en la comprensión de la agencia profesional en sedes regionales, pero se debe profundizar para obtener una comprensión más amplia sobre su papel en la educación superior rural. Se debe redoblar esfuerzos en la búsqueda por escuchar y comprender las experiencias de los docentes universitarios en campos distintos a la enseñanza del inglés, lo que proporcionaría información significativa sobre factores contextuales rurales en otras áreas. La importancia del contexto merece más atención en la investigación educativa y concretamente en estudios de agencia profesional docente.

REFERENCIAS

- Angrosino, M.V. (1989). *Documents of interaction: Biography, autobiography, and life history in social science perspective*. University Press of Florida. <https://doi.org/10.2307/2073270>
- Arauz, I., Schmidt, I., & Tabash, A. (2012). Pertinencia de la educación superior costarricense en las regiones y la extensión como primera acción de la intervención académica: los casos del Programa Académico de las Regiones Huetar Norte y Caribe y la Sede Región Brunca de la Universidad Nacional. *Universidad en Diálogo*, 2(1), 15-30.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Atchoarena, D., & Gasperini, L. (2003). *Education for rural development: Towards new policy responses*. Rome: Food and Agriculture Organization of the United Nations.
- Atencio, R., & Brand, K. (2016). Situación de la regionalización universitaria en Costa Rica. *Revista Congreso*, 5(3), 21-32.
- Barrantes. (2019). Justicia y equidad en el desarrollo de agencia profesional de docentes de inglés universitarios en áreas rurales de Costa Rica. En M. Ledesma (Cor.), *Justicia y educación. Saberes y prácticas inclusivas en América y Europa*. Centros de Estudios Constitucionales. Lima, Tribunal Constitucional Perú.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the life course: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Billett, S. (2006). Work, subjectivity and learning. In S. Billett, T. Fenwick, & M. Somerville (Eds.), *Work, subjectivity and learning: Understanding learning through working life* (pp. 1-20). Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-5360-6>
- Bloomberg, L. & Volpe, M. (2016). *Completing your qualitative dissertation: A road map from beginning to end*. Sage.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Brancato, V. (2003). Professional development in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 59-65.
- Caamaño, C. (2018, Junio). Aportes de la Universidad de Costa Rica a la movilidad social. Semanario Universidad. Retrieved from <https://semanariouniversidad.com/ideasdebates/aportes-la-universidad-costa-rica-la-movilidad-social/>
- Castro, S. (2011). Costa Rica frente a la regionalización de la educación superior. *InterSedes*, 10(18), 174-204.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe), (2011). Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina. Santiago, Naciones Unidas.
- Cole, A., & Knowles, G. (2001). *Lives in context: The art of life history research*. Altamira Press.
- Cuervo, H. (2016). *Understanding social justice in rural education*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50515-6>
- Ecclestone, K. (2007, June). *Lost and found in transition: The implications of “identity”, “agency” and “structure” for educational goals and practices*. Keynote speaker presentation presented at the Researching Transitions in Lifelong Learning Conference, Stirling, Scotland.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the life-course* (pp. 1-15). Routledge.
- Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Kluwer.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023.
- Eteläpelto, A. (2008). Perspectives, prospects and progress in work-related learning. In S. Billett, C. Harteis, & A. Eteläpelto (Eds.), *Emerging perspectives of workplace learning* (pp. 233-247). Sense. https://doi.org/10.1163/9789087906450_002
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research review*, 10, 45-65. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the oppressed* (30th Anniversary Edition). The Continuum International.
- Galbraith, M. W. (1992.). *Education in the rural American community: A lifelong process*. Krieger.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. University of California Press.
- Goodson, I. (2017). The rise of the life narrative. In I. Goodson. (Ed.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 11-22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768199>
- Groen, J. & Kawalilak, C. (2014). *Pathways of adult learning: Professional and education narratives*. Canadian Scholars' Press.
- Hitlin, S., & Elder, G. H. (2007). Time, self and the curiously abstract concept of agency. *Sociological Theory*, 25(2), 170–191. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1111/j.1467-9558.2007.00303.x>

- Holm-Nielsen, L., Thorn, K., Brunner, J. J., & Bal, J. (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. In H. D. Wit, I. C. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, & J. Knight (Eds), *Higher education in Latin America the international dimension* (pp. 39-70). Washington DC: The World Bank.
- Howman, C., Lane, J. E., & Kinser, K (2011). Institutional ethos: Replicating the student experience. *New Directions for Higher Education*, 2011(155), 29-39. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1002/he.442>
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*. Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Jarvis, P. (2008). *Democracy, lifelong learning and the learning society: Active citizenship in a late modern age*. Routledge.
- Kachru, B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(01), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S0261444800006583>
- Kuh, G. D., & Hall, J. E. (1993). Using cultural perspectives in student affairs. In G. D. Kuh (Ed.), *Cultural perspectives in student affairs work*. Lanham, MD: American College Personnel Association.
- Lusthaus, C., Adrien, M. H., Anderson, G., Carden, F., & Plinio, G. (2002). *Organizational assessment. A framework for improving performance*. International Development Research Centre/Inter-American Development Bank.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(1), 3-24. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1177/074171368103200101>
- Núñez, B. (1974). *Hacia la universidad necesaria*. Editorial UNA.
- Opertti, R. (2008). Inclusión educativa: El camino del futuro. OIE-UNESCO. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf
- Padilla, J.R. (2018, Julio 9). La educación, instrumento clave de movilidad social y pilar fundamental del desarrollo humano y el IVA [Education, a key tool for social mobility and a fundamental pillar for human development and IVA]. Retrieved from <https://www.elmundo.cr/opinion/la-educacion-instrumento-clave-de-movilidad-social-y-pilar-fundamental-del-desarrollo-humano-y-el-iva/>
- Pallas, A. M. (2003). Educational transitions, trajectories, and pathways. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 165-184). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Pochet, C. (1993). *La Universidad Nacional y la educación superior estatal en veinte años de historia (1973-1993)*. EUNA.
- Portnoi, L., & Bagley, S. (2014). A critical analysis of global competition in higher education: Synthesizing themes. *New Directions for Higher Education*, 168, 97-100. <https://doi-org.ezproxy.lib.ucalgary.ca/10.1002/he.20116>
- Priestly, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2018). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474219426.0005>
- Rodríguez, F. (2006). La práctica docente en el contexto de la regionalización: Las sedes de la Universidad de Costa Rica. *Revista Comunicación*, 15(1), 79-83. <https://doi.org/10.18845/rc.v15i1.1076>

- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Schafft, K. (2010). Conclusion: Economics, community, and rural education: Rethinking the nature of accountability in the twenty-first century. In K. Schafft & A. Y. Jackson (Eds.), *Rural education for the twenty-first century* (pp. 275-289). The Pennsylvania State University Press.
- Schmidt-Fonseca, I. (2016). La Universidad Nacional de Costa Rica y las sedes regionales como mecanismo de inclusión social. *Universidad en Diálogo Journal*, 6(2), 193-203. <https://doi.org/10.15359/udre.6-2.11>
- Valimaa, J., Aittola, H., & Ursin, J. (2014). University mergers in Finland: Mediating global competition. *New Directions for Higher Education*, 168, 41-53. <http://10.1002/he.20112>
- Voronov, M., & Weber, K. (2017). Emotional competence, institutional ethos, and the heart of institutions. *Academy of Management Review*, 42(3), 556-560. <http://10.5465/amr.2016.0522>