

CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE DOCENTES DEL CICLO BÁSICO DE LA CARRERA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS VETERINARIAS - UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Conceptions about teaching and learning held by the Basic Cycle university teachers of the Veterinary Medicine study program of the Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral

Paola Fascendini, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
atatafascendini@gmail.com

Stella Maris Galván, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.
stella_maris_galvan@hotmail.com

Antonio E. Felipe, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Fascendini, P., Galván, S. M. y Felipe, A. E. (2021). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes del ciclo básico de la carrera de medicina veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral. *RAES*, 13(23), pp. 254-271.

Resumen

Las teorías implícitas de los docentes determinan sus modos de intervenir e interpretar el aprendizaje de los estudiantes. Para indagarlas se utilizó el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje. Éste consta de cuatro dimensiones: a) qué es aprender, b) qué se aprende, c) cómo se aprende y d) qué y cómo se evalúa. El cuestionario presenta once dilemas con tres opciones cada uno. Cada una de las opciones se relaciona con una de las tres teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva. La muestra analizada estuvo conformada por 18 docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y su dedicación horaria. El análisis general de los datos obtenidos evidencia que, sobre el total de respuestas, existe una distribución semejante entre los docentes que adhieren a la teoría interpretativa y quienes lo hacen con la constructivista. En el análisis porcentual de las respuestas a cada dilema, se observa pluralidad representacional.

Palabras Clave: Teorías implícitas/ Docentes/ Enseñanza/ Aprendizaje/ Medicina veterinaria.

Abstract

University teachers' implicit theories determine their ways of intervening and interpreting students learning. To investigate them, the dilemmas questionnaire about teaching and learning was used. This questionnaire consists of four dimensions: a) what learning is, b) what is learned, c) how it is learned and d) what and how is it evaluated. The questionnaire presents eleven dilemmas with three options each. Each of the options relates to one of the three implicit theories: direct, interpretive, and constructive. The analyzed sample consisted of 18 university teachers of the Basic Cycle of the Veterinary Medicine study program of the Facultad de Medicina Veterinaria - Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. The sample was non-probabilistic, prioritizing the representativeness of all disciplines, regardless of their teaching category and their time commitment. The general analysis of the data obtained shows that, of the total of responses, there is a similar distribution between teachers who adhere to the interpretive theory and those who adhere to the constructivist one. In the percentage analysis of the responses to each dilemma, representational plurality is observed.

Key words: Implicit theories/ University Teachers/ Teaching/ Learning/ Veterinary Medicine.

Introducción

Los sistemas educativos, a nivel global, se han visto afectados por un continuum de cambios que han impactado en la educación superior. En las últimas décadas se ha experimentado una expansión de la educación universitaria que se ha visto fuertemente tensionada por cuestionamientos acerca de su equidad, la masificación y la diversidad en la composición del estudiantado (Sánchez *et al.* 2014, Brunner 2016, UNESCO-IESALC 2020). Se continúa debatiendo sobre diversos aspectos que involucran el quehacer docente, tales como si se deben trabajar contenidos que no sean los estrictamente disciplinares, si es pertinente abandonar la narrativa para hacer más partícipes de su formación a los estudiantes, actuando los docentes como guías u orientadores, si corresponde promover competencias genéricas básicas como la lectura, la escritura y la oralidad académicas, científicas y profesionales o si se deben construir ambientes de aprendizaje para el desarrollo de la capacidad de interacción social (Rodríguez Varela *et al.* 2015, Arcia Hernández 2017, Cataldi y Dominighini 2019, Moro-Ortiz *et al.* 2021). Más allá de esas discusiones, existe consenso en que los estudiantes que acceden a la universidad realizaron una trayectoria académica previa que con frecuencia no facilita el logro de aprendizajes adecuados y lleva al fracaso o retraso académico (Bojórquez Díaz *et al.* 2011, García de Fanelli 2014). Los estudiantes que cursan los primeros años de las carreras universitarias se enfrentan con requerimientos muy diferentes a los de la educación media (Araujo 2019, Beccaria 2019). Así, la situación de los estudiantes ingresantes de encontrarse en un nuevo contexto social y educativo, la falta de hábitos o técnicas de estudio, su propia percepción de la escasa preparación académica lograda en instancias educativas previas a la universitaria, son características reconocidas por los docentes pero, en muchos casos, no consideradas al momento de realizar las planificaciones de las asignaturas y seleccionar las estrategias adecuadas (Araujo 2019).

El rol de los docentes es clave para avanzar en el abordaje de las dificultades que se evidencian al iniciar la etapa formativa de la educación superior (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava 2013, Páez Martínez 2015). Sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están originadas temprana y principalmente en sus propias experiencias (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava 2013, Martínez Galaz 2015). Se ha determinado que las formas de pensamiento de los docentes suelen basarse en teorías intuitivas que influyen en la comprensión del trabajo educativo y afectan el enriquecimiento de las capacidades profesionales (Montanares y Junod López 2018, Chaucono Catrino *et al.* (2020). Por lo tanto, las concepciones de los docentes de educación superior sobre la enseñanza y el aprendizaje son un aspecto crítico para comprender su ejercicio como tales, así como para apoyar y mejorar los procesos formativos de los que son responsables, en especial, con estudiantes de primer año. Pozo *et al.* (2006) han identificado tres concepciones o teorías intuitivas sobre el aprendizaje que denominaron directa, interpretativa y constructiva. La teoría directa considera cierto determinismo o causalidad lineal, por cuanto establece que para que se produzca el aprendizaje basta con exponer al estudiante a aquellos conocimientos de los que debe apropiarse, concibiéndolos como una copia de la realidad, dándose así una correspondencia casi absoluta entre datos y realidad (Vilanova *et al.* 2011, Arteta Huerta y Huairé Inacio 2016). Para esta teoría, lo importante son los resultados y no los procesos que anteceden o suceden durante los aprendizajes (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016). La función del docente es crear las condiciones y presentar la información y la del estudiante, apropiarse de la misma de manera pasiva. El enfoque de esta teoría es muy cercano al conductismo ingenuo y a las perspectivas denominadas tradicionales. El centro de la acción educativa son los resultados o productos del aprendizaje, sin considerar su contexto ni el proceso llevado a cabo (Pozo *et al.* 2006). La teoría interpretativa considera que para aprender no basta con presentar la información, sino que es necesario que el estudiante realice actividades cognitivas para comprenderla, aunque la meta de esas actividades no sea la construcción de su propio conocimiento, sino la realización de copias mejores o más eficaces del contenido que se le está presentando, sin distorsiones. La función del docente no es sólo transmitir el saber sino también favorecer las actividades cognitivas de los estudiantes, alentando sus capacidades de memoria, de establecer asociaciones, de gestionar sus procesos de aprendizaje y de regular su motivación y su atención, asignándoles un rol menos pasivo (Boatto *et al.* 2012). Para esta teoría el aprendizaje es un proceso que requiere práctica y tiempo (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016). Por su parte, la teoría constructiva asume que el objeto de aprendizaje es transformado al ser aprendido por el estudiante, quien lo redescubre en su estructura cognitiva. En esta teoría se asume que distintos estudiantes pueden dar significados diferentes a una misma información, que el conocimiento puede estar dotado de

incertidumbre y que su apropiación por los sujetos modifica tanto el contenido que se aprende como a quien aprende (Pozo *et al.* 2006, Martínez Fernández 2007). De este modo, la participación del estudiante es imprescindible y sus actividades cognitivas conforman el centro del problema. No existe un resultado óptimo de aprendizaje, ya que variables como el contexto en el que se aprende, los conocimientos previos del estudiante o los propósitos establecidos intervendrán dándole distintos matices (Vilanova *et al.* 2007).

Las teorías implícitas de los docentes son consideradas como un componente esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje de los estudiantes así como en la construcción de las ideologías que predominan en las instituciones educativas (Solís 2015). Cabe señalar que si bien estas teorías comparten algunos supuestos con teorías psicológicas sobre el aprendizaje (como el conductismo, el cognitivismo o el constructivismo), en ningún caso existe una correspondencia lineal, dado que no son construidas como consecuencia de la educación formal sino, como ya se expresó, elaboradas de manera intuitiva a partir de las propias experiencias educativas. Tampoco constituyen categorías excluyentes, sino un continuo en el que pueden ubicarse las creencias de cada sujeto.

El objetivo de este trabajo es identificar, describir y analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen docentes del Ciclo Básico (tres primeros años) de la carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una perspectiva fenomenográfica, por cuanto se concibe que los docentes construyen sus concepciones en el marco de un contexto determinado y se relacionan con los estudiantes en función de esas concepciones (Buffa *et al.* 2019). El estudio es descriptivo, explicativo y *ex post facto*, ya que las variables indagadas (teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje) poseen su valor al momento de realizar la investigación (Vilanova *et al.* 2011, Buffa *et al.* 2020). A efectos de identificar las teorías implícitas de docentes se utilizó el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje adaptado por Vilanova *et al.* (2007). Su validez de contenido y de constructo han sido determinadas en distintas investigaciones similares a la presente (Vilanova *et al.* 2007, Amezcua Membrilla *et al.* 2011, Vilanova *et al.* 2011, Martín *et al.* 2013, García *et al.* 2014, Buffa *et al.* 2020, Chaucono *et al.* 2020). El cuestionario permite indagar las representaciones implícitas de los docentes, partiendo de la presentación de una situación cotidiana contextualizada «que ofrece a la persona que responde el cuestionario tres posibilidades de actuación en relación al dilema planteado, asociada a una teoría de dominio del aprendizaje: directa, interpretativa o constructivista» (Chaucono, J.C. *et al.* 2020, p. 3). Este modo de diseñar el instrumento, donde el encuestado se enfrenta a emitir opinión en una reunión docente, según Buffa *et al.* (2020) «disminuye la deseabilidad social en las respuestas y se puede acceder a concepciones de carácter más implícitas» (p. 19) Otras ventajas del cuestionario de dilemas son: 1.- el carácter argumentativo de sus ítems, donde una misma postura puede defenderse por varias razones; 2.- la contextualización de las respuestas que implican respetar el marco teórico de las teorías implícitas y 3.- su validez comprobada para acceder a diferentes niveles representacionales, resolviendo el problema de la representatividad de la muestra (Martín *et al.* 2013, Buffa *et al.* 2020).

El instrumento aplicado consta de once dilemas organizados en cuatro dimensiones: a) qué es aprender, b) qué se aprende, c) cómo se aprende y d) qué y cómo se evalúa. Cada dilema ofrece tres opciones entre las que el sujeto ha de elegir una. Cada una de las tres opciones se relaciona con una de las tres teorías implícitas: directa, interpretativa y constructiva, si bien el orden en que se ofrecen varía.

La muestra analizada estuvo conformada por 18 docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y su dedicación horaria (García *et al.* 2014). Los participantes firmaron un consentimiento informado de acuerdo con los requisitos del Comité Asesor de Ética y Seguridad de la Investigación de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. El consentimiento

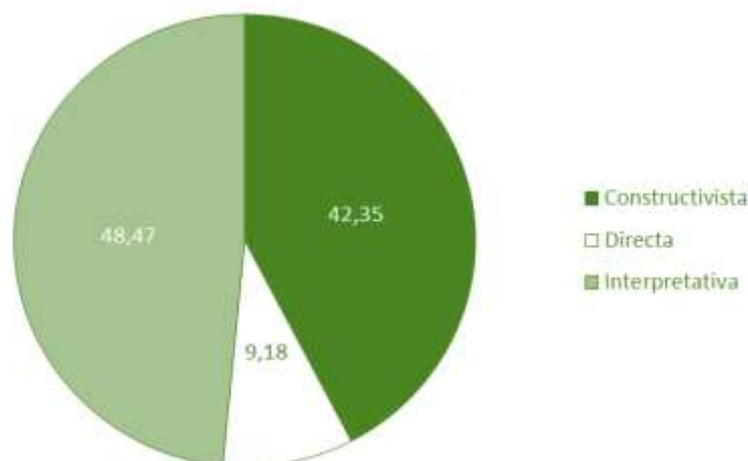
estuvo acompañado por una nota informativa donde se enunciaron los objetivos de la investigación, su metodología y duración, los posibles beneficios, la ausencia de riesgos, y el derecho a rehusarse a colaborar en la investigación o a retirar su consentimiento en cualquier momento.

A partir de la aplicación del instrumento se estimó la fiabilidad de su consistencia interna para la muestra analizada, obteniéndose un coeficiente alfa de Cronbach de 0,83.

Resultados

El análisis general de los datos obtenidos evidencia que, sobre el total de respuestas del cuestionario, existe una distribución semejante entre los docentes que adhieren a la teoría interpretativa y quienes lo hacen con la constructivista. En la Fig. 1 se muestran los porcentajes obtenidos sobre el total de la encuesta, en función de cada una de las categorías de referencia.

Figura 1: Porcentajes obtenidos sobre el total de los dilemas para cada categoría



Fuente: Elaboración propia

En el análisis porcentual de las respuestas a cada dilema, se observa que la teoría constructivista predomina en cinco de ellos, la interpretativa en cuatro y están equilibradas en uno (Tablas 1 a 4). A continuación se presenta la distribución de frecuencias porcentuales obtenidas para cada una de las dimensiones de análisis según las teorías directa, interpretativa y constructivista.

a) Dimensión *qué es aprender*

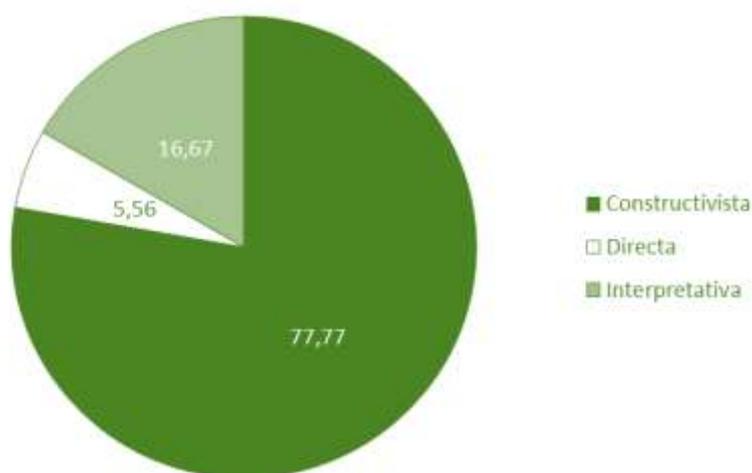
La Tabla 1 presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión *qué es aprender* y en la Figura 2, los porcentajes totales para esta dimensión. Puede determinarse que los docentes poseen representaciones implícitas sobre el aprendizaje con una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista, alcanzado una frecuencia porcentual superior al 70%.

Tabla 1: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión qué es aprender, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

En una reunión de departamento los profesores están discutiendo sobre distintos temas relacionados con la enseñanza. Cada ítem del cuestionario aborda un tema distinto, en el que se exponen los diferentes puntos de vista de los docentes. Le solicitamos que en cada ítem marque la posición que representa mejor su opinión o la que más se acerca a ella.		
Dilema 1: Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende	Aprender es obtener la copia del objeto aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.	Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo
5,56 %	11,11 %	83,33 %
Dilema 2: Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
No es demasiado importante conocerlas, porque van a ser reemplazadas por los nuevos contenidos a aprender.	Es útil conocerlas, sobre todo para el docente, ya que le permite mostrarle al alumno la diferencia entre sus ideas y las de la ciencia, que son las correctas.	Son importantes fundamentalmente para el alumno, porque conocerlas le permite reflexionar sobre sus propias ideas, contrastarlas con los modelos científicos y construir a partir de ellas su nuevo aprendizaje.
5,56 %	22,22 %	72,22 %

Fuente: Elaboración propia

Figura 2: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con qué es aprender



Fuente: Elaboración propia

b) Dimensión qué se aprende

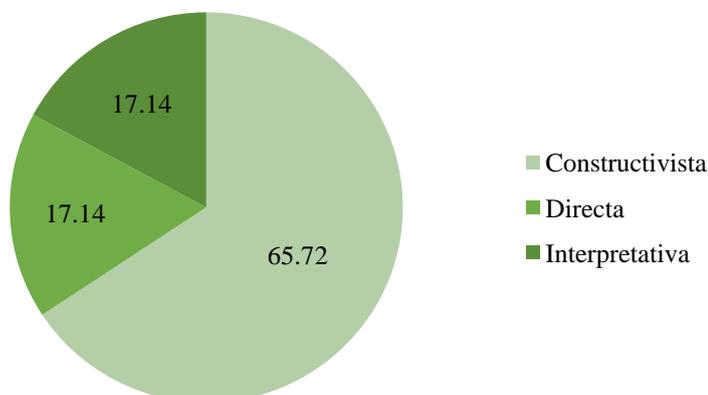
En la Tabla 2 se presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión *qué se aprende* y en la Figura 3 los porcentajes totales para esta dimensión. Los valores indican que los docentes poseen representaciones con predominio constructivista.

Tabla 2: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión qué se aprende, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión <i>Qué se aprende</i>		
Dilema 3: En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance en la carrera.	Enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica de la disciplina, sin descuidar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible.	Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.
5,56 %	27,78 %	66,67 %
Dilema 4: En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Procurar que los alumnos adquieran todos los conocimientos básicos fundamentales, ya que con el tiempo lograrán darles significado.	Procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos.	Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.
29,41 %	5,89 %	64,7 %

Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con «Qué se aprende»



Fuente: Elaboración propia

c) Dimensión *cómo se aprende*

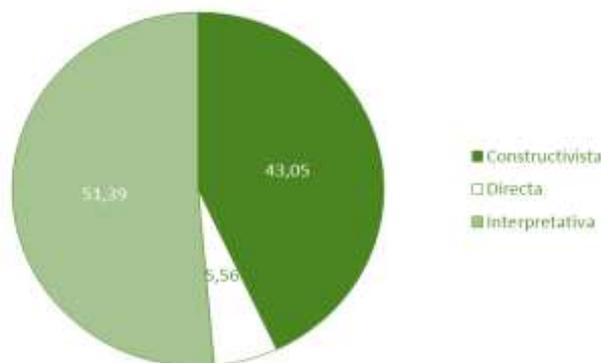
Los docentes, en la dimensión *cómo se aprende*, poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje distribuidas con una amplia variación entre dilemas (Tabla 3). El análisis general de las respuestas obtenidas muestra un predominio de la teoría interpretativa (Figura 4).

Tabla 3: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *cómo se aprende*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión <i>Cómo se aprende</i>		
Dilema 5: Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, lo mejor es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.	Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.	Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente solo actúa como orientador.
11,11 %	44,44 %	44,44 %
Dilema 6: En cuanto a las características fundamentales a tener en cuenta al seleccionar un libro de texto, los docentes opinaron que deben:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Presentar abundante y rigurosa información bien organizada.	Destacar la información más importante y ofrecer actividades para el alumno.	Ofrecer variedad de actividades y problemas aunque no incluya todos los temas.
11,11 %	77,78 %	11,11 %
Dilema 7: Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.	Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.	Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.
0 %	16,67 %	83,33 %
Dilema 8: En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los alumnos aprendan lo mismo.	Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista.	Que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas.
0 %	66,67 %	33,33 %

Fuente: Elaboración propia

Figura 4: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con «Cómo se aprende»



Fuente: Elaboración propia

d) Dimensión *qué y cómo se evalúa*

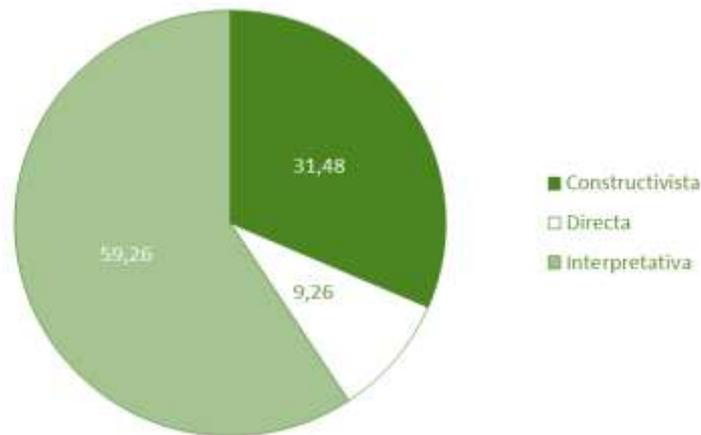
Para la dimensión *qué y cómo se evalúa* se observa un predominio de la teoría interpretativa (Tabla 4 y Figura 5).

Tabla 4: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *qué y cómo se evalúa*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión <i>Qué y cómo se evalúa</i>		
Dilema 9: Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.	Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por distintos caminos.	Las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta
16,67 %	72,22 %	11,11 %
Dilema 10: Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
No es una buena idea porque los alumnos no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.	Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información.	Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta.
0 %	66,67 %	33,33 %
Dilema 11: Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Plantearle una situación problemática similar a las trabajadas en clase y comprobar que el alumno sigue los pasos del procedimiento enseñado y llega al resultado correcto.	Plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto	Plantearle una situación problemática nueva e, independientemente del resultado final que obtenga, comprobar que puede ponderar distintos caminos y elegir entre una variedad de estrategias para resolverlo.
11,11 %	38,89 %	50 %

Fuente: Elaboración propia

Figura 5: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con qué y cómo se evalúa

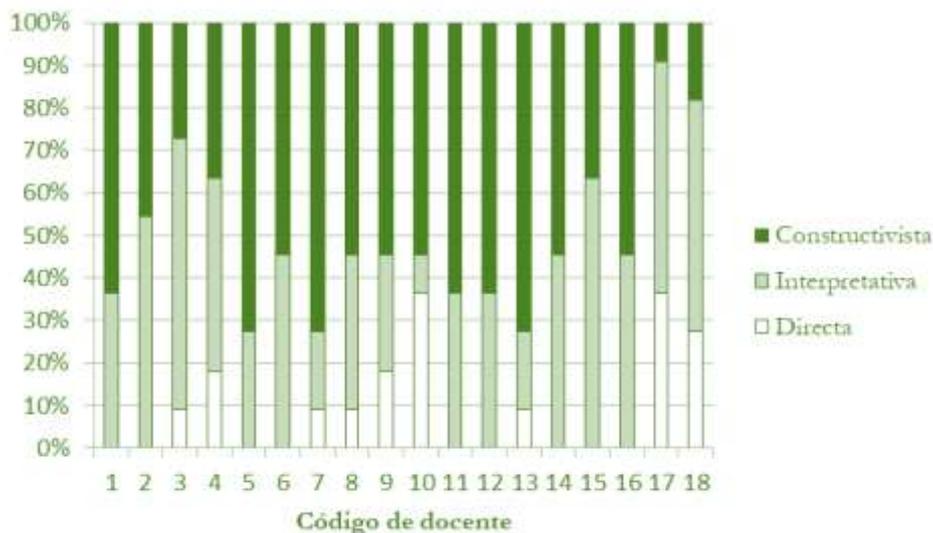


Fuente: Elaboración propia

Si bien los resultados generales indican el predominio de la teoría constructivista, el análisis por dimensiones da cuenta de que las concepciones de los docentes varían en función de la dimensión de la variable en la que es evaluada. Así se observa que respecto al aprendizaje, las ideas previas de los estudiantes, la extensión de los programas y la función del profesor, la mayoría de los docentes adhieren a una perspectiva constructivista. Mientras que, en relación con los principales objetivos de la disciplina, características del libro de texto, tipo de libro, formas de hacer preguntas y ventajas e inconvenientes de exámenes con el material de estudio, adhieren a la teoría interpretativa. En cuanto a los requisitos para que aprendan a aplicar los conocimientos y las prioridades ante la resolución de un problema las respuestas fueron compartidas en modo similar entre la teoría constructivista y la interpretativa.

Un análisis de las respuestas individuales por docente, muestra la heterogeneidad en sus elecciones, no observándose enfoques puros (Figura 6).

Figura 6: Distribución porcentual de frecuencias para las elecciones de cada docente en función de cada categoría



Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los resultados de este trabajo permiten conocer las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje de un grupo de docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria, ubicándose la mayoría de ellos, en primer lugar en la postura constructivista seguida de la interpretativa. Estos resultados son semejantes a los obtenidos en estudios similares con docentes universitarios por García *et al.* (2014), Martín (2009) y Orúe Álvarez Ruiz (2020). También se asemejan a conclusiones de estudios realizados con docentes de otros niveles educativos, como por ejemplo en el nivel secundario y superior por Carvajal y Gómez Vallarta (2002), y con estudiantes de profesorado por Pérez Echeverría *et al.* (2006), Gil Molina (2014) y Cuberos Pérez *et al.* (2019). El predominio de la postura constructivista en la muestra analizada se diferencia de lo determinado para otros estudios con docentes universitarios (Vilanova *et al.* 2011, Pedreira Alves y Pozo 2020) y con profesores en formación (García *et al.* 2014, Medel y Vilanova 2014), donde la mayoría se ubican en la teoría interpretativa.

En las investigaciones de García *et al.* (2014) y Medel y Vilanova (2014), al igual que en el presente trabajo, la teoría constructiva predominó en temas relacionados con qué es aprender y qué se aprende, en tanto que la teoría interpretativa fue la más elegida para las dimensiones cómo se aprende y cómo se evalúa. Este último aspecto, tal como señalan Medel y Vilanova (2014) indicaría que los docentes, al abordar situaciones relacionadas con la evaluación, tienden a priorizar la adquisición de información por sobre otras habilidades. Esta observación también fue efectuada por Vilanova *et al.* (2011) en su trabajo con docentes universitarios y por Gil Molina (2014) en estudiantes de profesorado. Estos últimos autores, en coincidencia con Serrano Sánchez (2010), señalan que al momento de analizar posibles contradicciones en las teorías implícitas de los profesores, han de considerarse sus experiencias como estudiantes. En este sentido podría asumirse que los mismos, en sus trayectorias académicas, no tuvieron suficientes oportunidades de vivenciar metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con posturas constructivistas.

García *et al.* (2014) advierten que la preponderancia general de posturas constructivistas en los docentes indagados sobre las interpretativas no deben conducir a ignorar estas últimas, «...ya que un grupo importante le otorga escasa relevancia a la autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo concibe como una actividad dirigida desde afuera, entendiéndolo como procedimientos como técnicas y no como estrategias controladas por el estudiante» (p. 114). Una de las consecuencias de las posturas interpretativas es que tienden a minimizar o ignorar situaciones donde las actividades de los estudiantes podría alcanzar niveles elevados de compromiso y autonomía en sus aprendizajes, perdiendo oportunidades para la mejora de sus desempeños académicos (Trías Seferian 2017).

Tal como se observó al analizar los resultados de este trabajo por dimensiones, las concepciones de los docentes muestran variaciones en función de las mismas. En coincidencia con lo observado por García *et al.* (2014) el predominio de la teoría constructivista aparece en aquellos aspectos relacionados con qué es aprender y qué se aprende, mientras que en la dimensión qué y cómo se evalúa predomina la teoría interpretativa. También Chaucono Catrino *et al.* (2020), en su trabajo sobre las teorías implícitas de los equipos directivos, determinaron que las mismas varían y aparecen de manera simultánea en distintos dilemas de una misma dimensión, en relación con las demandas del contexto y las actividades a desarrollar. Así podría afirmarse la existencia de una pluralidad representacional al tener que tomar decisiones en diferentes escenarios (Martín *et al.* 2013, Ros Garrido 2016). Esta pluralidad representacional ha mostrado una graduación en su tendencia en orden de predominio que va de posturas constructivistas a interpretativas y directas (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016, Bohórquez y D'Amore 2018).

En relación con la extensión de los programas y su enseñanza, la mayoría de los docentes indagados optaron por una postura constructivista, a diferencia de lo observado en los estudios de García *et al.* (2014), lo cual indicaría que, en sus prácticas educativas, tenderían a priorizar el desarrollo de estrategias de aprendizaje. Esta situación puede representar un cierto grado de contradicción con las posturas interpretativas asumidas en cuanto a qué y cómo se evalúa en la muestra de docentes estudiada, fenómeno observado también en otros estudios (Ros Garrido 2016, García Yáñez *et al.* 2020).

En la dimensión qué y cómo se evalúa, también los resultados son coincidentes con los obtenidos por García *et al.* (2014) con docentes de Ciencias Exactas y Naturales, ya que predominan elecciones de la teoría interpretativa, aceptando la posibilidad de que los estudiantes alcancen una misma respuesta por diferentes caminos y la posibilidad de resolver exámenes con materiales de estudio a disposición, en tanto conozcan la información determinada por los docentes. Los autores señalan que resultados similares se observaron en docentes de primaria y secundaria (Martín *et al.* 2011, Pérez Echeverría *et al.* 2006). En este aspecto, los resultados obtenidos señalan que las posturas de los docentes del Ciclo Básico indagados, se distribuyen, en sus actividades de evaluación, en partes iguales entre las posturas directas e interpretativas y las constructivistas. Aun considerando que la evaluación es un término polisémico, y que sus funciones sumativa y formativa son importantes y deben articularse (Anijovich 2017), los datos obtenidos merecen la atención. Frente a sus posicionamientos más constructivistas sobre qué es aprender y las funciones del docente, al momento de evaluar dan preferencia a la formulación de preguntas claras y concretas para que todos los estudiantes lleguen a una misma respuesta, que sea la considerada correcta, y por lo tanto manejen de manera uniforme la información. Con esto se estaría ignorando la complejidad de los aprendizajes de los estudiantes (Anijovich 2017). Como en otros estudios ya citados, podríamos estar frente a la emergencia de la didáctica del sentido común que puede atribuirse a una falta de formación en el terreno de la evaluación de los aprendizajes (Camilloni 2007). La evaluación, como puntualiza Campos Cancino (2019), debe concebirse como un proceso cíclico, que condiciona y es condicionada por la enseñanza y el aprendizaje. Excede el mero hecho de calificar, debiendo poner su eje en «... las interacciones que se producen en el interior del aula» (Campos Cancino 2019, p. 91), adoptando una postura formativa.

La teoría de dominio directa, si bien es la menos representada en la muestra analizada, adquiere valores cercanos al 30% en relación con los objetivos de las asignaturas. Desde el punto de vista de una población de docentes que trabajan en los primeros años de la universidad, no es un valor para ser ignorado. El mismo estaría señalando cierta tendencia a concebir los aprendizajes como acumulativos y estáticos (Chaucono Catrinao *et al.* 2020), con lo cual se minimizarían las posibilidades de los estudiantes de implicarse en su proceso de aprendizaje (Señoriño *et al.* 2014).

Conclusiones y prospectiva

Ante la demanda de cambios curriculares en la enseñanza se requiere del conocimiento de las teorías implícitas de los docentes. De esta manera se dispone de información que permita tomar decisiones y formular estrategias para incidir en la modificación de sus representaciones sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la promoción de cambios conceptuales (Gómez López 2008, Sánchez Galván 2017). Las estrategias a implementar deben asumir que las diferentes teorías implícitas conviven en distintos niveles y escenarios educativos (Sánchez Galván 2017, Pedreira Alves y Pozo 2020). Los resultados de este trabajo y su análisis comparativo con otros de similar índole, permitirían inferir que las prácticas de enseñanza en el Ciclo Básico comparten, con independencia del contexto institucional en que están inmersas, distintas pedagogías implícitas y que esta pluralidad representacional es un fenómeno bastante generalizado. De esta manera, como afirma Klimenko (2011), los espacios de cada aula son regidos por las intenciones pedagógicas de cada docente y esas intenciones se sustentan «en sus concepciones y representaciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, su forma particular de relacionarse con el saber y las concepciones consecuentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende» (Klimenko 2011, p. 123). También se ha comprobado que la diversidad de pedagogías implícitas en los mismos docentes son modelos internalizados de actuación que conllevan contradicciones en las prácticas áulicas (Zapata 2012, Ros Garrido 2016). Esto tiene consecuencias, además, para los procesos de formación y capacitación docente. Al respecto, Martínez (2009) afirma que esos procesos deben contener estrategias y actividades de reflexión crítica sobre las teorías implícitas de los docentes, que les permitan reconocer sus creencias y concepciones y trabajar sobre y a partir de ellas, teniendo oportunidades de tomar decisiones en sus prácticas cotidianas. En el mismo sentido se expresa Fernández Heredia (2018), quien enfatiza la necesidad promover procesos de conocimiento en la acción y de reflexión sobre la acción en las prácticas educativas de los docentes, para intentar generar cambios perdurables. Tal como ya se ha señalado, las teorías implícitas se constituyen a partir de las experiencias personales y determinan la posesión de un

conocimiento tácito sobre el cual los docentes no disponen de un control específico (Fernández Heredia 2018). Por su naturaleza implícita, Pozo (2009) destaca que los sujetos que las utilizan de manera pragmática no pueden emplearlas de manera epistémica ya que desconocen total o parcialmente, que las están empleando para representarse el mundo. Es por esta razón que toda propuesta de mejora institucional debe partir de un esfuerzo adicional para hacerlas explícitas. Cabe destacar que las teorías implícitas son estables pero no rígidas (Ros Garrido 2016), que los docentes las ajustan o modifican en función de rasgos del contexto y las demandas de las actividades (Makuc 2008, Jiménez, 2009), por consiguiente es dable esperar una evolución de las mismas hacia posturas pedagógicas constructivistas en tanto los procesos de capacitación docente se diseñen para ello. Por esta razón, el desafío radica en la puesta en marcha de programas dirigidos no sólo a la formación teórica sino que se centren en la reflexión crítica por parte de los profesionales que ejercen la educación. Es así que se debe promover: «... un cambio fundamental de mentalidad (metanoia) en el que se asuma el cambio como parte de la cotidianeidad y no como algo transitorio o de carácter episódico» (Beltrán López 2019, p. 208). Se requiere contribuir a la formación de docentes con actitud crítica hacia sus prácticas para poder transformarlas y constituirse en protagonistas de los cambios. Tomando como base rasgos de las teorías implícitas (Castorina *et al.* 2005; Beltrán López 2019), pueden sugerirse actividades orientadas a modificarlas. Como rasgos esenciales, se destacan:

- a) Su carácter implícito, que demanda esfuerzos planificados para explicitarlas.
- b) Ser de tipo adaptativo, asociadas al saber hacer, y se ponen en acción de manera pragmática adecuándose a la necesidad de tomar decisiones para la acción y en escenarios específicos.
- c) Ser elaboraciones personales, construidas desde las experiencias individuales, pero también en base a pautas socioculturales. Castorina *et al.* (2005) señalan que «las experiencias socioculturales se constituyen en la materia prima para la inducción personal de las teorías implícitas, ya que la información de origen cultural es procesada cognitivamente» (Castorina *et al.* 2005, p. 205).

Los programas de formación docente tradicionales no parecen asegurar, por sí solos, que las prácticas educativas se constituyan en torno al protagonismo de los estudiantes, su desarrollo cognitivo y la adquisición de competencias y otras características del constructivismo. Al contrario, tal como observaron Cuberos Pérez *et al.* (2019), finalizada ese tipo de formación la mayoría conserva concepciones cuantitativas, realistas y reproductivas del aprendizaje. Los docentes deben experimentar metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con la teoría constructivista, vivenciar en sus procesos de capacitación y perfeccionamiento prácticas de evaluación continua y formativa (Vilanova *et al.* 2011, Gil Molina 2014, Cossío Gutiérrez 2016, Galindo 2016). Por lo tanto, la transformación de las teorías implícitas requiere del diseño de un contexto institucional (sociocultural) donde se lleven a cabo actividades sistematizadas y continuas que permitan conocer el pensamiento de los docentes, explicitar sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y crear las condiciones para que adquieran y desarrollen una actitud investigativa y crítica en el análisis de sus prácticas áulicas (Loo Corey 2013, Beltrán López 2019, Pacheco Lora 2019). Además, los docentes deben apropiarse de estos procesos para proceder como agentes de cambio. No de manera individual sino actuando como una comunidad académica que aprende y mejora de manera persistente. En este sentido, Beltrán López (2019), destaca que se requiere de una actitud crítica constructiva no sólo hacia sí mismo sino para con la institución donde se desempeña, sus colegas, hacia quienes gestionan la unidad académica y para con los hechos y procesos que acontecen en ella. Cada miembro de esa comunidad «... está dispuesto a recibir la crítica constructiva de otros miembros de la comunidad. Dado que los procesos educativos no se desarrollan en el aislamiento, sino en estrecha relación con su contexto, es necesario que, como profesionales de la educación, los docentes desarrollen un agudo ojo crítico de lo que sucede fuera del aula y actúen en consecuencia» (Beltrán López 2019, p. 209). Se trata de promover procesos de formación diferentes a los más tradicionales donde exista un hacer sistemático, reflexivo y crítico desde las prácticas pedagógicas cotidianas para que los docentes aprendan de manera significativa y logren cambios representacionales.

Limitaciones del estudio

Si bien los resultados de este trabajo muestran una tendencia mayoritaria de los docentes hacia posturas constructivistas, esta podría corresponderse con una apropiación de ese discurso dada su amplia difusión. Al respecto, existen investigaciones en las cuales se observaron discrepancias entre los resultados obtenidos con cuestionarios y entrevistas sobre teorías implícitas y los registros de observaciones de las prácticas en el aula de los mismos docentes (Clarà y Mauri 2010, Martín *et al.* 2013, Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016, Clarà 2019). Por consiguiente, habrá de continuarse este trabajo de indagación con un mayor número de docentes y analizar sus prácticas en relación a las dimensiones abordadas.

Referencias bibliográficas

Amezcu Membrilla, J.A., Amezcu Prieto, M.C. y Muñoz García, A. (2011). Concepciones sobre el aprendizaje en el profesorado de educación secundaria en formación. *Revista de Psicología*, 1(2), 99-106. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832329009.pdf>

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <http://isfdsm.uccuyosj.edu.ar/images/JornadaII-Anexo-II-Eval.F.pdf>

Araujo, S. (2019). Entre el ingreso y la graduación: el problema de la democratización en la universidad. *Revista Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 27, 35-61. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unicen/20190515050626/Revista_Espacios_en_Blanco_N27.pdf

Arcia Hernández, P.F. (2017). Inclusión y educación universitaria: desafíos en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 71, 107-130. <https://doi.org/10.22370/rcs.2017.71.1635>

Arteta Huerta, H.A. y Huairé Inacio, E.J. (2016). Estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Horizonte de la Ciencia*, 6(11), 149-158. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960869013/html/>

Beccaria, M.C. (2019). *Vínculo profesor-estudiante y su incidencia en el desarrollo del compromiso académico: estudio de caso en una universidad privada argentina*. Tesis doctoral. Universidad Austral, Buenos Aires, R. Argentina. <https://rii.austral.edu.ar/bitstream/handle/123456789/821/BeccariaCecilia%20CTFIM.pdf?sequence=1>

Beltrán López, D. (2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Currículum*, 32, 195-212. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15814/Q_32_%282019%29_11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). Concepciones de los estudiantes que ingresan en la Universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1299-1320. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293124654017.pdf>

Bohórquez, L.A. y D'Amore, B. (2018). Factores que apoyan o limitan los cambios de concepciones de los estudiantes para profesor de matemática sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 13, 85-103.

Bojórquez Díaz, C.I., Sotelo Castillo, M.A. y Serrano Encinas, D.M. (2011). Fracaso escolar: ¿a qué se lo atribuyen los estudiantes universitarios? *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aprendizaje y Desarrollo Humano*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Delegación Coyoacán, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/1665.pdf

Brunner, J.J. (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. Santiago – Chile: Centro **Revista Argentina de Educación Superior**

Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/09/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016.pdf>

Buffa, F., García, M.B., Moro, L., Menna, M., Massa, P., Fanovich, M.A. y Fuchs, V. (2020). Concepciones acerca de la enseñanza en docentes de ingeniería: diseño y validación de un cuestionario de dilemas y estudio descriptivo. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(30), 18-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.26507/rei.v15n30.1088>

Buffa, F.A., Moro, L.E., Massa, P.A. y García M.B. (2019). Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza. Análisis de la consistencia. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27), 89-96. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.948>

Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. (Comp.). *El saber didáctico* (pp. 201-231). Paidós.

Campos Cancino, G.A. (2019). La evaluación formativa en el aula universitaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 91-95.

Cañedo Ortiz, T.J. y Figueroa Rubalcava, A.E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 2-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>

Carvajal, E. y Gómez Vallarta, M.R. (2002). Concepciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602.

Castorina, J.A., Barreiro, A. y Toscano, A.G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. <http://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>

Cataldi, Z. y Dominighini, C. (2019). Desafíos en la Educación Universitaria para el 2030. Más allá de la generación Z: Pensando en la generación Alfa. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 17(25), 1-6. <http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/171725/GENERACION%20ALFA%2020-11-2019.pdf>

Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios Pedagógicos XLV*, 2, 179-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200179>

Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje (España)*, 33(2), 131-141. <https://doi.org/10.1174/021037010791114625>

Cossío Gutiérrez, E.F. y Hernández Rojas G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n71/1405-6666-rmie-21-71-01135.pdf>

Cuberos Pérez, M., Santamaría Santigosa, A., Prados Gallardo, M.M., Arias Sánchez, S. y (2019). Concepciones del aprendizaje de estudiantes en proceso de formación como docentes. *Experiencias y Reflexiones sobre la Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria: Retos y Alternativas*, 23(3), 453-471. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/11238/9317>

Chaucono Catrino, J.C., Mellado Hernández, M.E. y Yuste Tosina, R. (2020). Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacios*, 41(18), 12-23. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/20411812.html>

Fernández Heredia, B.L. (2018). Las teorías implícitas en la práctica de la enseñanza. *Psicumex*, 8(1), 9-21. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.267>

Galindo, L.B. (2016). Evaluación e intervención pedagógica en la formación de docentes. Una acción reflexiva **Revista Argentina de Educación Superior**

en el aula de clases. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(12), 42-51. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5216/521653208007/html/index.html>

García, M.B., Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15, 103-120. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5076/5415>

García de Fanelli, A.M. (2014). Rendimiento académico y abandono universitario: Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8, 9-38. http://www.revistaraes.net/revistas/raes8_art1.pdf

García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S. y Jiménez Rodríguez, M.A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación en Educación Médica*, 9(71), 62-71. <https://www.medigraphic.com/pdfs/invedumed/iem-2020/iem2033g.pdf>

Gil Molina, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 26(2), 67-74. <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-pdf-S0212679614700209>

Gómez López, L.F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica* 30, <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/193/186>

Jiménez, 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 Marrero, J. (ed.), *El pensamiento reencontrado* (pp. 46-93). Ediciones Octaedro.

Klimenko, O. (2011). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que manejan los docentes, y fomento de la capacidad creativa desde las prácticas de enseñanza. *Pensando Psicología*, 7(13), 119-129. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/396>

Loo Corey, C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Loo%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 68, 403-422. <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>.

Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En: Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 99-215). Morata.

Martín, E., Pozo, J.I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M. y Martín A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes. En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (eds.), *La Identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 169-188). Narcea.

Martín, S., Sol García, M.B. y Vilanova S. (2013). Saber decir y saber hacer en la enseñanza de las ciencias: las representaciones de docentes universitarios de biología sobre el aprendizaje y la práctica en el aula. *Revista de Educación en Biología*, 2(16), 44-45. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/22398>

Martínez, J.F. (2009). Las teorías implícitas como conocimiento práctico del profesorado en formación inicial. En: Marrero, J. (ed.) *El pensamiento reencontrado* (pp. 204-217). Ediciones Octaedro.

Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 23(1), 7-16.

<https://www.redalyc.org/pdf/167/16723102.pdf>

Martínez Galaz, C.P. (2015). *Concepciones y prácticas docentes e investigativas del profesorado universitario de ciencias: un estudio de caso en la enseñanza de la biología*. Tesis doctoral, Depto. de Didáctica y Organización Educativa, Universitat de Barcelona, España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/294034/CMG_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Medel, G.A. y Vilanova, S.L. (2014). Relaciones entre las concepciones sobre el aprendizaje, las estrategias metacognitivas y el dominio de formación disciplinar en estudiantes universitarios de profesorado del Área de Ciencias Exactas y Naturales de la UNMDP. *Encuentros de la Facultad de Humanidades, UNMDP, II Jornadas de Investigadores en Educación*. Mar del Plata, Argentina. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jie/2jie/paper/view/572/382>

Montanares, E.G. y Junod López, P.A. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v20n1/1607-4041-redie-20-01-93.pdf>

Moro-Ortiz, A.M., Salgado-Castillo, A. y Gorina-Sánchez, A. (2021). Desafíos actuales de la gestión del conocimiento para el proceso educativo universitario. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 721-731. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5369>

Orúe Álvarez Ruiz, R. (2020). *Análisis de las teorías implícitas sobre enseñanza aprendizaje en el pensamiento de docentes de Lengua y Literatura y su relación con cinco modelos pedagógicos*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua. <https://repositorio.unan.edu.ni/13478/1/tesis%20doctorado%20Ricardo%20%C3%81lvarez.pdf>

Pacheco Lora, L.C. (2019). *Representaciones explícitas e implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza en una muestra de docentes del departamento de Córdoba – Colombia*. Tesis doctoral. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/8801/138919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Páez Martínez, R.M. (Compiladora). (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117095042/Practicaexp.pdf>

Pedreira Alves, I. y Pozo, J.I. (2020). Las teorías implícitas de profesores universitarios brasileños acerca de la motivación de sus alumnos para aprender. *Calidad en la educación*, 53, 252-283. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n53/0718-4565-caledu-53-252.pdf>

Pérez Echeverría, M.P., Pecharromás, A., Bautista, A. y Pozo, J.I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en alumnos universitarios. En: Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-341). Graó.

Pozo, J.I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. En: Pozo, J.I. y Pérez Echeverría, M.P. (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-85). Morata.

Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Graó.

Rodríguez Varela, D., de León La Fuente, L.A. y Galarza López, J. (2015). Los retos actuales de las instituciones de educación superior en el área de la gestión. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(2), 52-55. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus07215.pdf>

Ros Garrido, A. (2016). Las teorías implícitas en el contexto universitario. *Opción*, 32(12), 500-524. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31048903024.pdf>

Sánchez, J., Morales, S. y Nogueira, C. (2014). Equidad y calidad en la Universidad desde una perspectiva internacional: Investigaciones, estudios y experiencias. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 17-21. <http://dx.doi.org/10.4995/redu.2014.5637>

Sánchez Galván, T. (2017). *Las teorías implícitas sobre la enseñanza en docentes de una escuela normal* (reporte parcial de tesis doctoral). Mérida, Yucatán. <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/C130117-1067.docx.pdf>

Señoriño, O., Vilanova, S., García, M., Natal, M. y Lynch, M. (2014). Concepciones sobre evaluación en profesores de formación: Un estudio comparativo entre alumnos de profesorado de las facultades de ciencias exactas y naturales y humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-18.

Serrano Sánchez, R.C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf

Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>

Trías Seferian, D. (2017). *Autorregulación en el aprendizaje, análisis de su desarrollo en distintos contextos socioeducativos*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/683522/trias_seferian_gregorio_daniel.pdf?sequence=1

UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/11/acceso-universal-a-la-ES-ESPANOL.pdf>

Vilanova, S.L., García, M.B. y Señoriño, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15590206.pdf>

Vilanova, S.L., Mateos, M.D. y García, M.B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 53-75. <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>

Zapata, M. (2012). *Teorías implícitas de los docentes sobre enseñanza y su producción pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad Central de Venezuela. <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/2115>

Fecha de presentación: 13/08/2021

Fecha de aprobación: 26/10/2021