



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
NACIONAL
FACULTAD REGIONAL ROSARIO
MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TESIS

Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería
de la Universidad Nacional de Rosario.

Maestrando: Esp. Rosana Inés Nores (rosananores@gmail.com)

Directora: Dra. Graciela Simonetti

Rosario, 19 de abril de 2022

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

DEDICATORIA

A mi hija por su amor incondicional y por siempre creer en mí.

AGRADECIMIENTOS

A mí directora de tesis Dra. Graciela Simonetti, por haber enriquecido con sus aportes el informe final de esta tesis. Gracias por su tiempo y dedicación.

A mis colegas docentes por aceptar participar en esta investigación.

A mi amiga Graciela que me apuntaló para que este trabajo se concretara.

A las personas que de una u otra forma estuvieron junto a mí y me apoyaron durante el proceso de elaboración de este trabajo.

RESUMEN

El docente es un agente activo en el desarrollo del proceso educativo en el que se entrelazan los aspectos relativos a la enseñanza y el aprendizaje, este último no es una consecuencia directa de las acciones de la enseñanza sino de las mediaciones del docente en ese proceso. La mediación docente se relaciona con las prácticas de enseñanza las cuales suponen una perspectiva o concepción por parte del docente que tiene efectos sobre cómo se enseña, qué se enseña, cómo se aprende y en qué y cómo se evalúan los aprendizajes. Estas concepciones han sido estudiadas desde miradas teóricas y denominaciones diferentes, en este trabajo se realiza desde la perspectiva de las Teorías Implícitas. La presente Tesis tuvo como objetivo analizar la relación entre las concepciones sobre la enseñanza, cargo, nivel de experiencia en la docencia y capacitación de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante al año 2021. Para alcanzar este objetivo se realizó un estudio observacional, correlacional, transversal y prospectivo, para lo cual se tomó una muestra simple al azar de 91 docentes a los que se les aplicó un Cuestionario de Dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje, validado. Los datos fueron procesados con el software IBM-SPSS, v25, se realizó un análisis univariante y bivariante. Para determinar la existencia de asociación entre las variables predictivas, con las concepciones de los docentes se utilizó la prueba Chi Cuadrada de Pearson, coeficiente V de Cramér y análisis de residuos corregidos con un nivel de significación $p < 0,05$. En función de los resultados se concluye que de manera global en las concepciones sobre la enseñanza predominaron la Teoría Constructivista e Interpretativa, sin embargo, la relación se invirtió al momento de pensar qué y cómo evaluar. Se hallaron evidencias de significación estadística al comparar las concepciones según cargo y nivel de experiencia de los docentes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza – Aprendizaje – Concepciones Docentes – Teorías Implícitas

PRÓLOGO

El trabajo que a continuación se presenta tiene como fin exponer el informe final de investigación llevado a cabo por la tesista con el objetivo de cumplimentar los requisitos para alcanzar el título de Magíster en Educación Universitaria.

La temática escogida para alcanzar este objetivo partió del siguiente interrogante ¿Cuáles son las Concepciones Implícitas acerca de la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería? Para poder dar respuesta a este interrogante se estructuró la información en cinco capítulos:

El Capítulo 1 inicia con la fundamentación y justificación del problema exponiendo las situaciones que dieron origen a este estudio finalizando con el propósito que con él se pretende.

Capítulo 2 Marco Referencial y Teórico comienza con la presentación del estado actual del conocimiento sobre la temática, donde se describe de forma breve una reseña conceptual de las perspectivas más destacadas que abordan las concepciones, dado que existen diferentes acepciones, por ejemplo, Creencias, Perspectivas de la Enseñanza, Teoría de la Autoeficacia, Teoría de las Representaciones Sociales y Teorías Implícitas.

A continuación, se exponen los antecedentes empíricos que permiten reflejar la importancia y magnitud del tema y que ofrecen una amplia mirada en relación a las metodologías utilizadas al momento de estudiar las concepciones acerca de la enseñanza, las que fueron agrupadas en nacionales e internacionales, con el objetivo de favorecer a la identificación de aspectos particulares en contextos geográficos y culturalmente similares.

En el Marco Teórico se exponen, en primer lugar, los aportes más destacados de las teorías sobre la construcción del conocimiento las cuales han servido de inspiración y crítica a

las Teorías implícitas presentando, por un lado, las teorías centradas en una visión individual y por otro, las que conciben a la construcción del conocimiento desde una visión cultural o social.

En segundo lugar, se presentan los conceptos teóricos acerca de las concepciones desde las Teorías Implícitas, avanzando con las implicancias de las mismas dentro de la enseñanza. Para una mayor comprensión de la Teorías Implícitas se presentan las diferencias más relevantes de las creencias intuitivas y las formales, destacando su origen, naturaleza y comportamiento en general.

En tercer lugar, se exponen las teorías de dominio de las concepciones de carácter implícito que dan lugar a la reflexión acerca de cuáles son los cambios representacionales que se deben tener en cuenta para alcanzar el modelo constructivista.

En cuarto lugar, se presenta una breve descripción acerca de la formación docente como disciplina en el contexto del desarrollo profesional y la identidad de los docentes universitarios, culminando con el nivel de experiencia docente en relación al desarrollo de la práctica docente y, por último, se exponen las hipótesis y objetivos del trabajo.

En el Capítulo 3 se presenta el Marco Metodológico haciendo mención al tipo de estudio que se llevó a cabo, la caracterización del contexto, la herramienta de muestro seleccionada en función de las características de la población, los procedimientos, técnicas e instrumentos seleccionados para la recolección de los datos, las consideraciones éticas y por último el procesamiento y análisis de los datos.

En el Capítulo 4 se expone la Presentación y Análisis de los datos a través de gráficos circulares y tablas de contingencia.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Por último, en el Capítulo 5 se expone la discusión de los hallazgos obtenidos por este estudio en comparación con los de investigaciones previas argumentando las posibles causas que los vinculan. Además, se presentan las limitaciones de este estudio junto con reflexiones para subsanarlas. Como corolario del capítulo se presentan las conclusiones a las que se arribaron.

En anexos se presenta el documento de consentimiento informado y por el Instrumento de recolección de datos.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
RESUMEN.....	4
PRÓLOGO.....	5
ÍNDICE GENERAL.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	11
ÍNDICE DE TABLAS.....	12
CAPITULO 1.....	13
FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	13
CAPITULO 2.....	17
MARCO REFERENCIAL.....	17
2. Estado del conocimiento sobre el tema.....	17
2.1. Antecedentes teóricos.....	18
2.2. Antecedentes empíricos:.....	26
MARCO TEÓRICO.....	52
3. Teorías sobre la construcción del conocimiento.....	53
3.1. Perspectiva individual acerca de la construcción del conocimiento.....	54
3.2. Perspectiva colectiva o cultural acerca de la construcción del conocimiento.....	58
3.3. Perspectiva de las teorías implícitas.....	65
4. Las concepciones de la enseñanza como representaciones implícitas y explícitas.....	68
4.1. Los Dominios de las Teorías Implícitas.....	79

4.1.1. La Teoría Directa.....	79
4.1.2. La Teoría Interpretativa	80
4.1.3. Teoría Constructivista.....	81
4.2. Tres grandes procesos de cambios representacionales	83
5. Particularidades de la formación docente en el contexto universitario.	85
5.1. Desafíos y expectativas de la formación docente por los docentes	86
5.2. Identidad del docente universitario en el contexto del siglo XXI	87
6. Docentes Noveles y Expertos	89
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	92
CAPÍTULO 3	94
METODOLOGÍA.....	94
3.1. Tipo de Estudio.....	94
3.2. Sitio de Investigación	94
3.3. Población y Muestra	95
3.4. Técnicas e Instrumentos	96
3.5. Procesamiento y Análisis de los datos.....	98
CAPÍTULO 4	102
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	102
4.1. Características de los Docentes:	102
4.2. Concepciones sobre la enseñanza:.....	109
CAPÍTULO 5	124
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	124

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

5.1. Discusión.....	124
5.2. Conclusiones.....	137
5.3. Sugerencias.....	139
ANEXOS.....	140
Anexo I.....	141
Consentimiento Informado.....	141
Encuesta.....	143
BIBLIOGRAFÍA.....	145

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Edad de los Docentes de la Escuela de Enfermería, según Grupo Etario, , Octubre y Noviembre de 2021.	103
Gráfico 2 Antigüedad de los Docentes de la Escuela de Enfermería , Octubre y Noviembre de 2021.	104
Gráfico 3 Capacitación de los Docentes de la Escuela de Enfermería, Octubre y Noviembre de 2021.	105
Gráfico 4 Cargo de los Docentes de la Escuela de Enfermería, Octubre y Noviembre de 2021.	106
Gráfico 5 Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Qué es aprender”, Octubre y Noviembre de 2021.	111
Gráfico 6 Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Qué se aprende” , Octubre y Noviembre de 2021.....	112
Gráfico 7 Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Cómo se aprende”	114
Gráfico 8 Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Qué y Cómo se Evalúa”.	116

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Cargo y Dedicación, en Horas, de los Docentes de la Escuela de Enfermería , Octubre y Noviembre de 2021.....	107
Tabla 2 Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la Escuela de Enfermería, según Teoría de Dominio, Octubre y Noviembre de 2021.	109
Tabla 3 Comparación de las Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según Capacitación.	118
Tabla 4 Comparación de las Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según Jerarquía del Cargo, Octubre y Noviembre de 2021.	120
Tabla 5 Comparación de las Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según Nivel de Experiencia , Octubre y Noviembre de 2021.....	122

CAPITULO 1

FUNDAMENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

La necesidad de adecuar los procesos educativos de las carreras del área de la salud a las cambiantes realidades sanitarias y sociales impulsaron un proceso de adecuación curricular en el ámbito de la Educación Superior.

En este sentido la Carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario comenzó a desarrollar una propuesta de Plan de Estudios a partir del año 2015, organizado de manera integrada en áreas de conocimientos, siguiendo los cambios operados en la Escuela de Medicina (Plan de Estudios del año 2001).

Sin embargo, la incorporación de la Carrera en el marco regulatorio de la Ley de Educación Superior -artículo 43- y la aprobación de la Resolución N° 2127/2015 del Ministerio de Educación de la Nación, donde se establecen los contenidos mínimos, la intensidad de las prácticas y los estándares para la acreditación de la carrera, implicó una revisión y adecuación de este nuevo Plan de Estudios.

La implementación de un nuevo Plan de Estudios, a partir del año 2017, por sí misma no se visualiza como problemática, sin embargo, el proceso por el cual se decidió e implementó la propuesta, atravesó a los actores sociales, en especial a los docentes, fundamentalmente debido a que se realizó de manera intempestiva y con escasa participación.

Esta situación generó tensión entre los docentes y las decisiones tomadas por la Comisión a cargo de las adecuaciones. También implicó la incorporación de nuevos docentes y, por otra parte, la implementación de un proceso disgregado de formación-capacitación para

todos los actores, desvinculado de la realidad en la cual los docentes ejercían sus prácticas laborales.

En estos últimos años la participación de la tesista como miembro de la Comisión Curricular de la Escuela le ha permitido observar que el foco de tensión se ha corrido, ya no son las decisiones tomadas las que tensionan, en la actualidad el gran punto de tensión se encuentra situado entre lo que se dice y lo que se hace para alcanzar los objetivos del currículum formal.

En este sentido es importante destacar que la institución promueve espacios de debates centrados en la mirada de la experiencia de docentes y estudiantes a través del currículum vivido. En estos espacios se concentran los puntos que merecen ser adecuados o modificados en función a estas experiencias y es a partir de allí que muchas veces surge la necesidad de aplicar innovadoras estrategias didácticas, incluso incorporando tecnología a las practicas por medio de simulación.

Por lo dicho hasta aquí el espíritu que se respira en estos espacios tiene una gran esencia constructivista, pero los resultados no permiten ver su materialización. Es en el currículum oculto en donde se refleja la debilidad del espíritu constructivista convirtiéndose en solo una representación explícita que domina el discurso, pero no la acción. Su reflejo puede observarse en prácticas que no responden al perfil del egresado, actividades que superponen contenidos impidiendo su integración, evaluaciones que fragmentan los contenidos, modalidades de evaluación que promueven a replicar conocimientos y no integrarlos, divergencias entre estudiantes y docentes.

Por lo que el supuesto que propicia el desarrollo de esta investigación radica en considerar que son las representaciones intuitivas, de naturaleza pragmática e indeliberada, producto de la propia experiencia de los docentes las que lideran al momento de llevar a la práctica la enseñanza, las cuales parecerían no estar atravesadas al menos principalmente por el constructivismo.

Esta situación lleva a considerar que hablar de enseñanza y aprendizaje implica reconocer la polisemia de enunciaciones que se han empleado en estos últimos años en torno a la diversidad de situaciones a las que se aplican y la variedad de sentidos que asumen. Las investigaciones y teorías de la Psicología Educativa han tenido gran influencia dentro del campo educativo poniendo su acento en el proceso de aprendizaje, demarcando las características del proceso desde cada punto de vista en particular y, por ende, la enseñanza y el rol de quien enseña de diferentes maneras (Litwin E. , 1996).

En este sentido, Freire sostiene que no hay docencia sin estudiantes, enseñar no existe sin aprender, son dos caras de una misma moneda, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 1997).

Por lo que la enseñanza incide en el aprendizaje de manera indirecta, no implica necesariamente que se suscite un aprendizaje, en ocasiones éste último se produce parcialmente o diferente a lo enseñado, en función de las actividades que el propio estudiante realiza para incorporar el contenido, por lo tanto, el aprendizaje no es una consecuencia directa de las acciones de la enseñanza sino de las mediaciones del docente en ese proceso.

La mediación docente se relaciona con las prácticas de enseñanza las cuales suponen una perspectiva por de parte del docente, configurada por sus disciplinas, sus historias,

experiencias y teorías, permitiendo la estructuración de esas prácticas de una manera particular y personal. La relación que el docente establece con el saber se sustenta en su biografía personal, escolar y profesional por lo cual es atravesada por representaciones identitarias, valoraciones, afectos y emociones que le otorgan sentido (Basabe & Cols, 2007).

Es decir, que la manera en que los docentes conciben su labor tiene efectos sobre cómo se enseña, qué se enseña, cómo se aprende, cuáles son las formas de evaluación de los aprendizajes, entre otros.

En función de lo expuesto y considerando que la temática no ha sido estudiada en el contexto del desempeño docente de la tesista, resultó de interés en esta investigación profundizar acerca de las concepciones con las cuales se identifican los docentes en su práctica de enseñanza con el fin de poder identificar como estas condicionan e impactan en las decisiones sobre ¿Qué es aprender?, ¿Qué se aprende?, ¿Cómo se aprende? y ¿Qué y cómo se evalúa?

El propósito de esta investigación es dar a conocer los resultados a las autoridades y docentes de la institución con la intención de que estos aporten elementos que favorezcan la discusión en los espacios de diálogos ya establecidos, de manera tal que permitan visibilizar las concepciones implícitas que generan contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace.

Este podría ser el camino que permita allanar la búsqueda de mecanismos que contribuyan a la formación de los docentes para responder de manera efectiva a las necesidades educativas de los profesionales que egresan.

Por otra parte, la información obtenida a partir de este estudio servirá como guía para futuras investigaciones.

CAPITULO 2

MARCO REFERENCIAL

2. Estado del conocimiento sobre el tema

En las investigaciones realizadas sobre la enseñanza se pueden observar diversos enfoques teóricos y metodológicos desde el inicio de la década de los '70 hasta la actualidad. En un inicio desde una mirada técnico-racional, propia de la visión conductista, hasta llegar a la mirada que reconoce que estas prácticas son atravesadas por la singularidad y complejidad presentes en el contexto áulico propio del modelo constructivista, fundamentalmente en el área de las carreras de formación docente.

En este marco, las investigaciones centradas en el pensamiento del profesor coinciden en reconocer al docente como agente activo en el desarrollo del proceso educativo y que las concepciones que éstos tienen sobre la enseñanza impactan en las decisiones que se toman durante el ejercicio de la práctica profesional.

Estas concepciones también han sido estudiadas desde miradas teóricas y denominaciones diferentes, según se acentúe uno u otro aspecto de este complejo objeto de estudio, de allí que algunos autores, en función de que no se trata de nociones conscientes, las denominan creencias, perspectivas, conocimiento práctico, teorías personales, teorías prácticas; sentido común o representaciones sociales, teorías implícitas, entre otros (Camilloni, 2007).

En este sentido, resulta necesario resaltar que no siempre las producciones sobre la temática parten de una postura conceptual explícita que fundamente la denominación de la categoría de análisis central, observándose una cierta sinonimia en el uso de las

denominaciones, situación que limita la comparación de los resultados ya que no siempre comparten el mismo marco conceptual.

En función de lo expuesto anteriormente, y antes de avanzar en el recorrido por los antecedentes empíricos relevados, se considera de importancia desarrollar de manera sintética las principales proposiciones teóricas que sustentan las principales denominaciones sobre las concepciones acerca de la enseñanza, a los efectos de que el lector pueda distinguir de manera más específica los resultados que se condensan con respecto a los procesos investigativos que se citan más adelante.

2.1. Antecedentes teóricos

Las creencias docentes:

En términos generales las creencias de los docentes emergen de los aportes provenientes de los diferentes enfoques de las teorías cognitivas. Tienen que ver con los aspectos no observables de la enseñanza, los cuales le permiten al docente interpretar los hechos para poder explicarlos y de esa manera tomar decisiones con respecto a la práctica educativa, reduciendo de esta manera la incertidumbre propia del contexto áulico. Se trata de componentes subjetivos del conocimiento que se fundamentan en los sentimientos y experiencias que no requieren constatación y que forman parte de los saberes del sentido común.

En la conformación de creencias intervienen factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales. Si bien mucho se ha escrito al respecto, la realidad indica que no existe un límite conceptual claro y tiende a confundirse con otros constructos (Latorre-Medina & Blanco-Encomienda, 2007); (Rojas, 2014); (Solís, 2015).

Las diferentes miradas conceptuales, y muchas veces semánticas, con respecto a las creencias fue analizada por Frank Pajares en la década de los ´90, a partir de lo cual condensa los principales rasgos sobre las creencias de los profesores. Javier Marrero recupera estas consideraciones señalando que el autor diferencia el conocimiento de las creencias, en función de que estas últimas tienen un carácter afectivo y evaluativo por lo que se manifiestan como opiniones, actitudes o acciones, que condicionan los procesos de toma de decisiones. Si bien se interrelacionan con los conocimientos, se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta.

Por otra parte, las creencias se construyen a partir de las experiencias e interacciones de las personas en la vida cotidiana en un entorno cultural determinado. Tienen una función adaptativa que permite a las personas definir y comprender la realidad de allí que tienen un carácter instrumental dado que permiten definir tareas y seleccionar instrumentos cognitivos con los cuales interpretar, planificar, y tomar decisiones en relación a estas tareas, es decir definir conductas y organizar el conocimiento y la información.

Si bien son compartidas entre personas que pertenecen a un mismo grupo social no necesitan ser consensuadas para ser consideradas válidas, aunque no siempre las personas son conscientes de ellas, la génesis del sistema de creencias es el proceso de transmisión cultural.

Debido a su naturaleza y origen, algunas creencias son más difíciles de modificar que otras, dado que coexisten creencias que podrían denominarse centrales con otras que serían complementarias (Marrero J. , 2009).

Las Perspectivas de enseñanza:

Las investigaciones realizadas por Daniel Pratt y John Collins les permitieron identificar que los docentes utilizan diferentes estrategias de enseñanza, las cuales pueden ser efectivas, pero se diferencian por la visión que cada uno tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En función de esto y para comprender las decisiones que los profesores toman cuando planifican y desarrollan los procesos de enseñanza resulta necesario no solo identificar sus saberes y creencias sino también cómo deciden y cómo realizan la tarea, lo que conceptualizaron como Perspectivas de Enseñanza, una expresión que interrelaciona las creencias, intenciones y acciones que los profesores utilizan cuando enseñan (Canto-Rodriguez & Burgos-Fajardo, 2011).

Las perspectivas de enseñanza no siempre son conscientes, tampoco universales, sino que se podrían encontrar diferentes combinaciones, aunque los docentes sustenten puntos de vista heterogéneos con respecto al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje, así como el rol como educador (Delgado-Bernal y otros, 2020).

Con el avance de sus investigaciones, los autores referenciados reconocen cinco perspectivas de enseñanza las cuales denominan: Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo cognitivo, Acompañamiento y Reforma Social (Canto-Rodriguez & Burgos-Fajardo, 2011); (Cervantes-Campo y otros, 2021).

En las Perspectivas de Transmisión los profesores tienen dominio de los temas que son parte de su asignatura, pero se centran más en el contenido que en los estudiantes, entendiendo a estos últimos como receptores pasivos, acercándose a una mirada conductista.

En las de Aprendizaje, los profesores son expertos y organizan las tareas con el objetivo de guiar al estudiante en aras de favorecer la autonomía.

Las perspectivas de Desarrollo responden a un modelo constructivista en el cual los profesores ayudan a los estudiantes a desarrollar estructuras cognitivas de complejidad creciente para comprender el contenido.

Las de Acompañamiento se identifican en mayor medida con el humanismo por lo que los profesores promueven la motivación, la autoestima y valoran el progreso individual, así como el éxito en general.

Por último, en las Perspectivas de Reforma Social los profesores buscan concientizar a los estudiantes sobre los valores e ideologías que atraviesan los discursos, teorías y prácticas de la disciplina.

Sobre esta última perspectiva, algunos autores consideran que no se podría considerar la influencia de alguna teoría de enseñanza, sino que se trata de una posición epistemológica del profesor, el cual se ve como un “reformador social” que sabe cómo llevar a cabo ese cambio (Bates, 2015, pág. 101).

La Teoría de la Autoeficacia:

La génesis de esta teoría se entrelaza con los postulados de la Teoría del aprendizaje social de Rotter y la Teoría social cognitiva de Albert Bandura, sin embargo, es Bandura quien realiza la primera exposición sistemática de la teoría de la autoeficacia, en el año 1977.

En términos sencillos, la autoeficacia se relaciona con las creencias que tienen las personas sobre sus capacidades y sus habilidades para organizar esas capacidades de tal manera

que puedan realizar las diferentes actividades que necesitan para alcanzar sus metas en la vida personal y profesional.

En función de esto, Bandura sostiene que la autoeficacia influye en las elecciones que hacen las personas dado que, en términos generales, se seleccionan las tareas y actividades en donde el sujeto se siente más competente, evitando aquellas que le generan dudas sobre la propia capacidad de completarlas con éxito.

Por otra parte, si la percepción de autoeficacia es elevada las personas pondrán mayor esfuerzo y persistencia en las tareas que deben realizar, dado que esta idea influye en los patrones de pensamiento y en las reacciones emocionales de los individuos. Cabe señalar que debe existir un grado de equilibrio entre las creencias de autoeficacia y los conocimientos y destrezas que las personas realmente poseen.

Las creencias de autoeficacia desempeñan un papel importante en los comportamientos que pueden favorecer o entorpecer la motivación y las elecciones que hacen las personas, por lo que juegan un papel importante en la toma de decisiones.

Las creencias de eficacia personal se construyen a partir de diferentes fuentes: de las experiencias vividas por los sujetos (Logros de ejecución), o, dicho de otra manera, por el modo en el que interpretan sus éxitos y fracasos. De la experiencia vicaria, es decir la observación de los éxitos y fracasos de personas que son tomadas como modelos. A través de la persuasión verbal, entendida como lo que otros dicen acerca del propio desempeño, siempre que sean personas de importancia para el sujeto.

Por último, de los estados fisiológicos y emocionales que experimentan las personas ante determinadas situaciones, por ejemplo, niveles altos de estrés y ansiedad pueden crear en

el profesor expectativas de fracaso y por lo tanto una disminución de sus creencias de autoeficacia. Estos juicios de autoeficacia se interrelacionan también con factores personales y contextuales diversos (Prieto-Navarro, 2012).

Esta última consideración permite colegir que en el caso de la autoeficacia docente la misma estará determinada no solo por la tarea de enseñanza sino también por las diversas situaciones de aprendizaje que se desenvuelvan dentro del aula, de allí que la percepción de autoeficacia que los docentes construyen puede ir variando de manera dinámica con el tiempo (del Río de la Paz y otros, 2018).

Las Teorías Implícitas (TI):

Las teorías implícitas son representaciones individuales que son construidas sobre la base de experiencias vividas en entornos sociales, mediatizadas por las diferentes formas culturales de interacción social y de las prácticas cotidianas.

En el caso de los profesores las teorías implícitas se construyen sobre la base de los conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación práctica o pedagógica. Los autores agrupan las teorías implícitas en cinco tipos que se relacionan con distintos modelos pedagógicos: la Teoría dependiente o tradicional, la productiva o técnica, la expresiva o activa, la Interpretativa o constructivista y la emancipadora o crítica (Rodrigo y otros, 1993).

Marrero sostiene que los profesores enseñan en función de los dilemas que se presentan en sus praxis, ante los cuales modelan sus pensamientos y acciones en función de sus perspectivas personales construidas desde las teorías formales y sus propias experiencias.

La mediación del profesor con respecto al significado del currículo se realiza guiada por esas significaciones, de allí la importancia de conocer cómo resuelven esos dilemas de la práctica educativa, a través de sus propias teorías implícitas, para “hacer visible el andamiaje cognitivo con el que enseñan” (Marrero J. , 2010, pág. 231).

Pozo y otros, coinciden en que las regularidades u orden de esas experiencias vividas son lo que hacen posible la construcción de representaciones estables de las cuales no existe conciencia y en algunas oportunidades pueden ser contrarias a las propias representaciones conscientes o explícitas. Por otra parte, opinan que las representaciones implícitas pueden ser consideradas como teorías dado que se estructuran en función de principios epistemológicos, ontológicos y conceptuales, los cuales le otorgan cohesión y organización interna (2006).

Desde esta perspectiva y de las investigaciones realizadas se han podido reconocer cuatro grandes teorías implícitas: teoría directa, teoría interpretativa, teoría constructiva y teoría postmoderna (Pozo J. , 2008).

La Teoría de las Representaciones Sociales (RS):

Las representaciones sociales son definidas como maneras específicas de entender la realidad, como una forma de conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y, por lo tanto, también son constitutivas de la realidad. Formarse una representación de algo o de alguien implica la referencia a un sistema de valores, ideas y prácticas que proporcionan a los individuos, los medios para orientarse en el contexto social y material. De esta manera se da lugar a los intercambios y comunicaciones que proveen códigos para denominar y clasificar los múltiples aspectos de su mundo y de su historia tanto individual como colectiva. A partir de ese

corpus organizado de conocimiento, los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en las relaciones cotidianas (Moscovici S. , 1979).

El conocimiento, denominado de sentido común, se va constituyendo a partir de las experiencias, de las informaciones, modelos de pensamiento, teorías, que se reciben y se transmiten a través de las tradiciones, la educación, las familias y los medios de comunicación social (Jodelet D. , 1986).

Las representaciones sociales trascienden la esfera de las simples opiniones, imágenes y actitudes. Se trata de sistemas cognitivos que poseen una lógica y un lenguaje particular. Su función proviene de que son compartidas a nivel de una misma comunidad (Moscovici & Marková, 2003).

La Teoría de las Representaciones Sociales se considera de mucha utilidad para abordar fenómenos o sistemas complejos como son los que provienen del campo de la Educación dónde se inter relacionan multiplicidad de niveles y vínculos provenientes de la historia, la cultura, los aspectos políticos, organizacionales e individuales (Jodelet D. , 2011).

2.2. Antecedentes empíricos:

A continuación, se exponen los resultados de la revisión de antecedentes más actuales acerca de las concepciones sobre la enseñanza de docentes o estudiantes de docencia en ámbito de la Educación Superior, tanto del plano nacional como internacional, según concepción teórica. Cabe señalar que considerando que la producción científica se vio afectada como consecuencia de la pandemia de COVID 19, se han incluido artículos publicados en los últimos seis años.

Antecedentes nacionales

Los antecedentes nacionales relevados se posicionan, en su mayoría, en el marco conceptual de las Teorías Implícitas, utilizando estrategias metodológicas cuantitativas o cualitativas. Solo uno de los antecedentes trabaja desde la Teoría de las Representaciones Sociales, a continuación, se exponen con mayor detalle los mismos.

Desde un abordaje cualitativo a partir de entrevistas semiestructuradas se indagaron las siguientes categorías: concepción de la enseñanza y el aprendizaje; el papel del docente y el estudiante en esos procesos; la concepción del conocimiento y el papel de lo social en el aprendizaje. La muestra intencional se conformó con 28 docentes que tenían formación pedagógica a nivel de cursos o carrera de posgrado de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo.

Una vez identificadas y asignadas las unidades de significado o segmentos en cada categoría se construyeron tres perfiles que permitieron reunir bajo una misma clase entrevistas con vínculos similares entre categorías. En los perfiles construidos predominaron las

concepciones del aprendizaje como adquisición, reproducción o incorporación de información y de la enseñanza como transmisión, con algunas referencias a la mediación del aprendizaje. En algunos casos se consideraron los procesos internos del estudiante para el aprendizaje.

Con respecto al conocimiento se privilegió el conocimiento científico y consensuado por la comunidad científica. Los entrevistados consideraron lo social como algo externo al proceso de aprendizaje.

Los autores concluyen que las concepciones de la mayoría de los docentes se acercarán más a modelos de reproducción de la información que a modelos constructivos, coincidiendo con la concepción directa, centrada en el docente. Si bien el lenguaje utilizado por los docentes podría indicar el dominio de las teorías constructivistas, el contexto en donde fueron usados esos términos estaría indicando por lo menos un vaciamiento de sentido por lo que los investigadores reflexionan con respecto a que la formación docente-pedagógica de los participantes no parece haber tenido suficiente impacto en la modificación de las concepciones previas de los docentes (López y otros, 2017).

En un estudio cuantitativo que tuvo como objetivo describir las concepciones sobre el aprendizaje de los docentes universitarios y de los estudiantes de profesorado universitarios en ciencias, se tomó una muestra no probabilística y estratificada por disciplina de formación, que estuvo compuesta por 167 personas: 105 docentes provenientes de las carreras de Profesorado y 62 estudiantes avanzados de estas mismas carreras de profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

El instrumento utilizado fue el Cuestionario de dilemas para estudiar Concepciones sobre la Enseñanza y el Aprendizaje, diseñado y validado previamente por el equipo de

investigación. Los datos fueron analizados con estadísticas descriptivas, análisis factorial de correspondencias múltiples (AFCM) y una clasificación no jerárquica con el método de K-medias.

Los resultados mostraron que en forma mayoritaria los profesores sostenían una concepción constructiva en la mayoría de las dimensiones de la variable, sin embargo, en las situaciones que involucran actividades concretas del aula o a la evaluación de resultados, convivían distintas concepciones con predominio de la concepción interpretativa. Los estudiantes sustentaban concepciones Interpretativas acerca del aprendizaje (Vilanova y otros, 2017).

Con el objetivo de describir las concepciones sobre la enseñanza en docentes de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se tomó una muestra de 18 docentes universitarios voluntarios a los que se les aplicó un cuestionario de 23 preguntas semiestructuradas sobre tres dimensiones: qué se enseña; para qué se enseña y cómo se enseña.

El procedimiento de recolección de datos consistió en la realización de entrevistas realizadas de manera natural, es decir como una conversación, para permitir respuestas espontáneas, las que se registraron en formato digital.

El análisis se realizó de manera inductiva, agrupando las respuestas en categorías por dimensión, utilizando el método comparativo constante. Los resultados obtenidos mostraron que los profesores se ubicaron preferentemente en una concepción tradicional y en menor grado en una concepción intermedia lo que llevó a reflexionar a los autores que los cambios operados en el ámbito de la Ingeniería no se reflejan en el proceso de enseñanza que opera en las aulas (Buffa y otros, 2018).

Retomando el análisis de las categorías halladas en el estudio anteriormente mencionado, los autores de referencia profundizan en el análisis sobre cómo se enseña con respecto a los aspectos vinculados a la evaluación. En este proceso hallaron inconsistencias en las respuestas brindadas sobre contenidos y las referidas a la evaluación.

Estos hallazgos les permitieron inferir a los autores que aunque el profesor tenga una posición determinada sobre los contenidos que se enseñan no siempre mantienen la misma posición con respecto a los contenidos a evaluar lo que daría cuenta de que las concepciones no siempre son teorías estables sino que se organizan como creencias que se van adecuando a la temática o situación que implica la toma de decisiones propia del proceso educativo (Buffa y otros, 2019).

A partir los resultados obtenidos en el estudio fenomenográfico que se viene presentando y con el objetivo de construir y validar un instrumento para medir las concepciones de los docentes universitarios de ingeniería acerca de para qué se enseña y qué enseña, considerando los aspectos vinculados a los contenidos y a la evaluación, se realizó un estudio descriptivo-interpretativo del que participaron 100 profesores universitarios, con dedicación exclusiva, semi-exclusiva y simple, de todas las carreras que se dictan en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Mar del Plata.

El cuestionario original consistió de 13 dilemas que expresan situaciones que se producen habitualmente en las aulas universitarias con tres opciones de respuesta que se corresponden con cada una de las concepciones sobre la enseñanza: concepción centrada en el docente con énfasis en los contenidos (tradicional); concepción intermedia; concepción centrada en el estudiante con énfasis en los procesos (innovadora). A partir del proceso de

validación se excluyó uno de los dilemas dado que un 25% de sus respuestas fueron indeterminadas. Para determinar la fiabilidad del instrumento se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach el que arrojó el siguiente resultado: $\alpha = 0,702$.

Los resultados con relación al total de los dilemas mostraron que el 47% de los profesores se ubicaba en la teoría interpretativa, el 33% en la constructiva y sólo el 20% en la directa. Al momento de analizar la dimensión relacionada a que se enseña, los datos demostraron que el 50% de los profesores se ubicaba dentro de la teoría de dominio interpretativa mientras que el 31% respondió en función de la teoría constructivista y el resto a la directa.

Con respecto a la dimensión cómo se enseña, teniendo en cuenta los contenidos, el 44% de los profesores centraron sus respuestas en el dominio de la teoría constructiva continuando con un 31% en la interpretativa y un 25% en la directa. Sin embargo, al analizar los dilemas relacionados a la evaluación, los mismos contrastan con los datos anteriores ya que al momento de responder qué evaluar más del 40% respondió en función de la teoría interpretativa, pero al momento de calificar sólo el 11,5% tomó una posición que se centraba en el estudiante.

Otra inconsistencia se observó en relación a que el 47,9% del profesorado opinaba que los contenidos a seleccionar deberían permitir a los estudiantes asignar un significado a lo que aprenden, sin embargo, un 68,4% sostuvo que era necesario abordar el programa completo. Los autores concluyeron en que los datos obtenidos permiten visibilizar que, si bien el profesorado reconoce la necesidad de incorporar nuevas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje aún se encuentran obstáculos al momento de concretarlas (Buffa F. y otros, 2020)

Continuando con la línea de investigación de los autores que se vienen referenciado, en otro proceso de investigación descriptivo del cual participaron 98 profesores universitarios que se desempeñaban como docentes en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Mar del Plata, se utiliza el cuestionario de dilemas validado el cual fue complementado y profundizado con entrevistas semiestructuradas en profundidad.

Los resultados revelaron la existencia de dos clases de concepciones de los docentes en función de la dimensión explorada. Respecto a *qué se enseña* predominaron las concepciones intermedias e innovadoras (72%), con muy poca diferencia entre ellas.

Por otra parte, en los dilemas que se refieren a *cómo se enseña* este guarismo se elevó a más del 80%, con la característica que en los dilemas referidos a la evaluación se destacó la posición intermedia. No se hallaron diferencias significativas con relación al dominio de formación, dedicación a la investigación y el ciclo en que se desempeñaban los docentes. La ampliación del análisis a través de lo hallado en las entrevistas revalidó los resultados obtenidos con el cuestionario de dilemas (Buffa y otros, 2021).

En otro estudio que parte de la noción de que las concepciones de aprendizaje se construyen a partir de las experiencias tempranas de la formación de los docentes y la influencia del dominio de la disciplina a enseñar, los autores realizan un abordaje cualitativo en dos etapas. La primera desde una perspectiva constructivista-fenomenográfica utilizando representaciones mentales (gráficas y conceptuales) partiendo de cuatro categorías de análisis: *qué se aprende, de quién se aprende, dónde se aprende y para qué se aprende*. De esta etapa participaron 58 estudiantes de los profesorado en Matemática, Física y Química de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Para el análisis de estas categorías se tomó la información que emergió de las definiciones de aprendizaje, organizándolas en función a la afinidad con concepciones o teorías de aprendizaje formales. Se logró identificar tres grandes teorías: asociacionista, el constructivismo clásico y el social. De la información emergente de las representaciones gráficas pudo observarse una tendencia marcada de los participantes con el modelo tradicional de aprendizaje. Mientras que en las representaciones verbales se identificó una tendencia hacia el modelo tradicional combinado con elementos innovadores.

Las autoras concluyen que las representaciones proposicionales remiten a aspectos abstractos o conceptuales, así como las marcas de la experiencia emocional que construye la subjetividad de la historia escolar de las personas, en este caso, futuros profesores.

A partir de estos resultados, en una segunda etapa, se realizó un estudio de casos seleccionando una participante que evidenció una arraigada concepción de aprendizaje constructivista, a quien se le solicitó que redactara su biografía escolar.

El análisis de lo generado por la participante permitió identificar las marcas que dejaron los diferentes eventos y docentes de su pasado y que influenciaron en su identidad prospectiva.

Por otra parte, al comparar las producciones gráficas y conceptuales de la participante se pudo distinguir entre ellas la omisión de los aspectos emocionales o interpersonales al momento de plantear una definición de aprendizaje, los que fueron resaltados en la representación gráfica y la historia de vida escolar. Acerca de esta contradicción, los autores plantean dos nuevos interrogantes ¿Acaso la forma en la que se exploran las concepciones acerca del aprendizaje afectan los elementos que se incluyen? y ¿cómo serán las prácticas educativas que desarrolle la participante? Acerca de este segundo interrogante los autores

destacan la existencia de divergencias al momento de plantear las concepciones personales implícitas y explícitas acerca del aprendizaje, en este caso las concepciones explícitas son más innovadoras y las implícitas más tradicionales, es decir, que expresan ideas más constructivistas que las que se desarrollarían en el aula (Giuliani y otros, 2018).

Desde la mirada teórica de las Representaciones Sociales (RS) se realizó un estudio de encuesta a docentes de las carreras de grado y pre-grado de la Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, con el objetivo de relevar características generales del cuerpo docente y conocer las representaciones sociales que operan sobre la enseñanza.

La encuesta consistió en 15 preguntas cerradas, 2 preguntas abiertas de respuesta corta y 6 preguntas abiertas, distribuidas en 3 ejes diferenciados, a saber, “Información General”, “Formación académica-disciplinar” y “Formación y experiencias pedagógico-didácticas”. Se registraron 596 respuestas de docentes de 14 Unidades Académicas de la Universidad. Dada la extensión del artículo relevado se comentarán los datos que se consideran de relevancia para el presente trabajo.

Con respecto a la formación y experiencias pedagógico-didácticas de los últimos cinco años, el 44% de los docentes informaron no haber realizado ni cursos, ni seminarios, ni carreras de formación pedagógico-didácticas.

Cuando se preguntó por el nivel de importancia de los elementos para la planificación de las clases, la mayoría de los docentes consideró de mayor jerarquía la modalidad del cursado y luego al grupo de estudiantes, a los recursos didácticos y al programa de la materia. Comparando estas respuestas en función de la formación y experiencias pedagógico-didácticas, se observó que los docentes con formación específica otorgaron mayor relevancia al grupo de

estudiantes y al programa de la materia mientras que en el otro grupo privilegiaron la modalidad de cursada y el tiempo de duración de las clases por sobre el grupo de estudiantes.

Con respecto a las preguntas abiertas a través de las cuales se exploraron las RS las mismas fueron categorizadas. De ese proceso se destaca que los docentes posicionan a los estudiantes como sujetos activos y responsables de su aprendizaje siendo la generación de conocimiento valorada dentro del aula entendiendo al aprendizaje como resultado de la actividad reflexiva del estudiante.

Como experiencias gratificantes los docentes destacaron el vínculo con los estudiantes y el resultado del aprendizaje en función del acompañamiento docente, en este sentido el supuesto que emergió con mayor fuerza fue el de ubicarse a sí mismos como facilitadores del paso de los estudiantes por la universidad.

Por otra parte, los docentes percibieron como la mayor dificultad la masividad y heterogeneidad del alumnado. En este sentido, las autoras reflexionan en la necesidad de profundizar en lo que subyace en estos discursos dado que existiría una cantidad de estudiantes que los docentes considerarían como normal o adecuado dentro de un curso que posiblemente funcione como obstáculo en las prácticas de enseñanza (De Gatica y otros, 2020).

Antecedentes internacionales

En este apartado se presentan en primer lugar tres trabajos de investigación documental y a continuación se detallan los procesos investigativos realizados en diferentes países, agrupados según la mirada teórica implicada en los mismos.

Estudios documentales:

Un estudio documental sobre las creencias docentes en el contexto hispano americano y en el marco de la Educación Superior, cuyos autores conceptualizan el constructo de creencias pero no especifican desde que marco conceptual realizan los investigadores sus procesos de investigación, reporta que los docentes sustentaban un alto nivel de conservadurismo en la programación de las clases, privilegiando el resultado antes que el proceso; que los procesos de enseñanza y aprendizaje continuaban marcando la centralidad de la figura docente y el rol receptivo de los estudiantes; en algunos casos se observó una fuerte creencia de que las dificultades en la enseñanza y el aprendizaje se relacionan con las condiciones propias de los hogares y entornos de los estudiantes.

En algunos casos las investigaciones han documentado que las creencias docentes pueden transformarse en períodos de tiempo más o menos extensos cuando las instituciones educativas propiciaron espacios de trabajo favorecedores de la reflexión y el cuestionamiento de las propias prácticas y las creencias que las sostienen. (Rodríguez Sosa & Solís, 2017).

En la revisión documental que analiza los resultados de investigaciones realizadas en España desde la mirada conceptual de las teorías implícitas, tomando como criterio de selección los trabajos que se enfocaron en el profesorado en la Formación Profesional, los resultados se

basaron en cinco artículos que respondían efectivamente a la delimitación del objeto de estudio. En estos se trabajó con el cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, de Marrero (1988), y en algunos casos la información fue complementada con otros cuestionarios o con entrevistas y observaciones.

Los resultados más sobresalientes indicaron que los profesores tendían a identificarse con todas las teorías, sin embargo, en orden de relevancia se destacaba la teoría expresiva, en donde el estudiantado es el centro del proceso, seguida de la interpretativa, la productiva y la emancipadora y en menor medida la dependiente.

Esto permite concluir que no existirían creencias puras, sino que son multivariadas, atravesadas por los diferentes paradigmas pedagógicos y las circunstancias en las que se desarrolla la práctica docente. Las autoras consideran la posibilidad de que las respuestas del profesorado puedan verse afectadas por lo que socialmente es políticamente correcto, una especie de constructivismo idealizado, por lo que las perspectivas y prácticas que asumen los profesores son mediatizadas por las características organizacionales del espacio laboral, de allí que las teorías implícitas más tradicionales podrían ser más dependientes del contexto organizativo mientras que las más progresistas como la interpretativa y la emancipadora predominarían en el discurso de los actores, aunque existan modelos y normativas rígidas dentro de la organización (Ros-Garrido & Chisvet-Tarazona, 2018).

Por otra parte, se considera necesario mencionar el estudio documental sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior de España e Iberoamérica el cual tuvo como objetivo describir cuales han sido los abordajes, posicionamientos teóricos,

metodologías, características de los sujetos, conclusiones arribadas y demás especificaciones, de la temática.

Los artículos seleccionados fueron 30, publicados entre 2006 y 2019 de los cuales el 60% corresponde a contextos educativos de Argentina, España y Chile. El 33% de los estudios abordaron como población a estudiantes de profesorado y profesores en formación lo que muestra que se interesan tanto por las concepciones de estudiantes como de los profesores.

El mayor interés se centró en estudiar las concepciones de aprendizaje relacionándolas con aspectos de la enseñanza, por ejemplo, vínculo docente-estudiante, identidad profesional y el papel de la formación profesional, entre otros.

El enfoque metodológico que sobresalió fue el cuantitativo con un 53%, seguido de un 30% por el abordaje cualitativo y el resto seleccionó el mixto.

Los instrumentos predilectos para el abordaje cuantitativo y mixto fueron los cuestionarios, destacándose el cuestionario de dilemas elaborado por los principales referentes de las Teorías Implícitas, mientras que en los de abordaje cualitativo los instrumentos y técnicas de recolección de datos predilectos se centraron en el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos focales.

Para el análisis de datos, los estudios cuantitativos recurrieron a la descripción y la correlación. Los de abordaje cualitativo prefirieron utilizar el análisis interpretativo aplicando solo en un caso el análisis semiótico.

Esta revisión documental concluye en que la mayoría de los artículos parten de identificar la crisis educativa en la educación superior siendo esta la motivación por comprender, interpretar, analizar y describir, cuáles son las condiciones que inciden en los

procesos de cambio educativos. Para ello coinciden en que es primordial indagar acerca de las concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza que poseen todos los actores involucrados en este proceso, ya que las creencias y valores son traducidas tanto por profesores como estudiantes al momento de enseñar y aprender (Iguacel & Mainou, 2020).

Estudios acerca de las creencias sobre la enseñanza:

Para evaluar la influencia de las creencias pedagógicas en las competencias del desempeño docente del profesor universitario en una universidad peruana, se realizó un estudio mixto descriptivo-explicativo con diseño correlacional.

Para medir el desempeño docente se utilizó un cuestionario conformado por 40 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert, a una muestra de 1232 estudiantes de las carreras de Ingeniería Agroindustrial, Enfermería y Turismo-Administración y Educación Primaria.

Para la valoración de las creencias se realizaron entrevistas con preguntas abiertas, la muestra estuvo compuesta por 83 docentes, de ambos sexos, de las cuatro carreras mencionadas. Los datos del cuestionario de desempeño se analizaron con métodos estadísticos y para los datos cualitativos generados por las entrevistas se utilizó la técnica de análisis de contenido.

Con respecto al desempeño el 100% de los profesores de la carrera de Ingeniería Agroindustrial; el 75% de Turismo y Administración, el 72% de Educación Primaria y el 46% de Enfermería obtuvieron un nivel de desempeño apropiado. En los docentes Ingenieros, Licenciados en Turismo y Enfermeros se observó predominio en la competencia del uso del espacio (68%); en cambio en los docentes de Educación Primaria el predominio fue en la competencia de elaboración de materiales de apoyo al aprendizaje (80%).

En cuanto a las creencias, los profesores acordaron en un 47% con el enfoque cognitivo y en un 47% con el conductismo. Las creencias pedagógicas sobresalientes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje en el enfoque conductista fueron: enseñanza, aprendizaje, metodología y evaluación; en cambio, en el enfoque cognitivo resalta la motivación (Tapia-Ccallo & Tipula-Mamani, 2017).

Un estudio cualitativo con el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada, abordó las creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. La muestra inicial se conformó con 18 casos de profesores de una universidad en la región de la Araucanía, que ejercían la docencia en una carrera del área de la salud. Los requisitos previos para integrar la muestra fueron contar con formación en docencia universitaria y desempeñarse como docente universitario como mínimo 5 años.

La categoría central apriorística se denominó *Creencias y Prácticas de Enseñanza*. De la cual emergieron de manera inductiva, las siguientes subcategorías: *Dominio del contenido*, *Estrategias de motivación*, *Énfasis micro curricular*, *Identidad epistemológica curricular* y *Estrategias didácticas*.

Con respecto al *dominio del contenido*, surgió una disociación entre el dominio del contenido y las estrategias de enseñanza puesto que el acento presentó mayor énfasis en el profesor y los contenidos que selecciona y no en las estrategias para el logro de los objetivos de aprendizaje. En relación a las *estrategias de motivación*, los participantes no sugirieron estrategias específicas, sino que comprendieron la motivación como una actitud positiva de los estudiantes. La subcategoría *énfasis micro curricular*, evidenció que la tarea estaba focalizada en cumplir con lo planificado. La *Identidad epistemológica curricular*, concentró las *prácticas*

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

en clases expositivas. Acerca de las estrategias didácticas, los entrevistados reconocieron promover prácticas que estimulen el protagonismo de los estudiantes.

Los autores concluyen que lo expresado por los profesores evidencia contradicciones sin embargo, la forma de enseñanza esta sostenida en la creencia de que el profesor es el que conoce y el estudiante recibe este conocimiento (Montanares & Junod López, 2018).

Estudios desde la Perspectivas de enseñanza:

En México se han realizado diversos estudios sobre las perspectivas acerca de la enseñanza en docentes universitarios, producciones que fueron recopiladas en una edición especial. A continuación, se exponen los resultados de las investigaciones que utilizaron como instrumento de recolección de datos el Inventario de Perspectivas de Enseñanza (IPE), versión traducida al español, del *Teaching Perspectives Inventory*, validado por Pratt y Collins en el año 2001, quienes reconocen que las creencias junto con las intenciones proporcionan la base para las acciones de los docentes en los procesos de enseñanza. El inventario (IPE) cuenta con 45 reactivos que se subdividen en cinco perspectivas: *Transmisión, Aprendizaje, Desarrollo, Acompañamiento y Reforma social.*

En este marco, el primer estudio tuvo como objetivo identificar las creencias, propósitos y acciones del proceso de enseñanza de los docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas. La muestra no probabilística estuvo conformada por 63 docentes que se desempeñaban en diversas asignaturas: Psicología, Matemáticas, Investigación, Administración, Área de la Salud, Ingeniería, Sociales, Química y Diseño.

Los datos fueron interpretados teniendo en cuenta las creencias sobre la enseñanza, las intenciones en función de lo que los docentes intentan lograr a partir de sus prácticas de enseñanza y las acciones o estrategias que utilizan en la práctica educativa.

Como resultado del proceso los autores llegaron a la conclusión de que lo que los docentes creen acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje coincide con lo que buscan cuando enseñan y lo que hacen cuando enseñan.

Con relación a las limitaciones los autores plantearon la necesidad de ampliar la muestra de docentes teniendo en cuenta las diferentes unidades académicas de la Universidad (Dávalos y otros, 2018). Estos resultados coinciden con los hallados con una muestra de 284 docentes de la Universidad Autónoma del Estado de México (Navarrete-Sánchez y otros, 2018) y con los encontrados en el estudio que investigó a una muestra de 27 profesores de la Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco (Sánchez-Hernández y otros, 2018).

El estudio realizado con docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango, se trabajó con una muestra aleatoria de 44 sujetos. Los datos generados con la aplicación del IPE fueron agrupados por perspectiva, calculándose las medias y desvío estándar.

Los resultados revelaron la falta de homogeneidad con respecto a las perspectivas de enseñanza en la muestra general de docentes. La perspectiva dominante fue la de Aprendizaje ($M= 37.9$), seguida por la de Acompañamiento ($M= 35.1$), la de Desarrollo ($M= 36$) y la de Transmisión ($M= 34.6$).

Si bien no se hallaron evidencias de asociación estadística significativa, al analizar las perspectivas según antigüedad de los docentes se pudo observar que los docentes con una

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

antigüedad entre 1 a 16 años privilegiaron la perspectiva de Aprendizaje, al igual que los que tenían una antigüedad mayor a 25 años en la docencia, sin embargo, aquellos con una antigüedad entre 17 y 24 años escogieron la perspectiva de Acompañamiento (Santiesteban-Contreras y otros, 2018).

La investigación realizada con 73 docentes de la Universidad Autónoma de Aguascalientes comprobó que las perspectivas son muy similares, la perspectiva dominante fue la de Transmisión y la segunda perspectiva fue la de Aprendizaje, siendo la perspectiva menos dominante la de Reforma social. No se encontraron diferencias significativas según el área de especialización, la función principal de los profesores ni con el grado académico (Miramontes-Zapata y otros, 2018).

Estudios desde la Teoría de la Autoeficacia:

El estudio realizado en Cuba tuvo como objetivo explorar las relaciones que se establecen entre las creencias de autoeficacia y el desempeño del docente universitario para ello realizaron una adaptación lingüística de la Escala de Autoeficacia docente del profesorado la que validaron a través de un estudio piloto en el que participaron 100 profesores universitarios.

Como resultado de esta primera etapa se realizaron modificaciones semánticas para una mayor adecuación al contexto cubano, finalmente el cuestionario quedó conformado por 37 ítems agrupados en 5 dimensiones: *Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, Implicación de los alumnos en el proceso, Interacción y creación de un clima positivo en el aula, Evaluación del aprendizaje de los alumnos y Autoevaluación de la función docente.*

Una vez obtenido el instrumento definitivo, se aplicó a una muestra representativa de 250 docentes universitarios de la Universidad Sancti Spíritus. Los datos se procesaron mediante el paquete estadístico SPSS versión 20.0. Con el análisis de conglomerados se identificaron tres grupos de profesores los que a su vez fueron agrupados teniendo en cuenta las variables sexo, edad y experiencia laboral con una técnica de árbol de clasificación que permitió agruparlos en nodos o subconjuntos, destacándose los siguientes resultados:

- Subconjunto conformado por 105 individuos, se sentían poco capaces de incorporar las iniciativas de los alumnos relacionadas con su aprendizaje, de éstos el 55,2 % eran profesores más jóvenes con pocos años de experiencia.

- Subconjunto integrado por 52 individuos que no se sentían capaces para flexibilizar la planificación de la enseñanza, de los cuales el 82,7 % pertenecían al grupo de profesores de mayor edad y mayor cantidad de años de experiencia.

Los autores concluyen que los resultados generales revelan algunas incoherencias entre la autoeficacia para la autoevaluación de la función docente y el desempeño, dado que las creencias de autoeficacia interactúan con la utilización de estrategias didácticas en función de la capacidad percibida (Vizcaino-Escobar y otros, 2018).

En otro estudio realizado en Perú se aplicó Escala de Autoeficacia docente del profesorado a 30 docentes y el Cuestionario de Evaluación de la Docencia a 190 estudiantes. Los resultados para la variable autoeficacia docente indicaron una autovaloración positiva general por parte de los docentes

Los aspectos menos valorados por los docentes, fueron: “diseñar distintas pruebas de evaluación, acordes con los objetivos de aprendizaje previamente establecidos”; “decidir el

sistema de evaluación que voy a utilizar en la asignatura”; “conseguir que los estudiantes se preocupen por resolver las dificultades que encuentran mientras aprenden”, “conseguir que los estudiantes se consideren a sí mismos capaces de aprender”, “mantener, a pesar de posibles dificultades, expectativas positivas hacia los estudiantes” y “potenciar en los estudiantes actitudes positivas hacia la clase”; “comprobar a través de la evaluación, el grado en que los estudiantes utilizan distintas capacidades” y “emplear métodos sistemáticos que me permitan analizar mi conducta docente”.

Con respecto a la variable desempeño docente valorado por los estudiantes, se obtuvo una valoración general medianamente alta, obteniéndose una correlación moderada y estadísticamente significativa. Los autores concluyen que cuando aumenta la autoeficacia del docente, la valoración del desempeño realizada por los estudiantes también se incrementa y viceversa (Hernández-Jáquez & Cenicerós-Cázares, 2018).

Estudios desde la Teorías Implícitas:

Desde una mirada cuantitativa y cualitativa en donde se aplicaron dos instrumentos, un cuestionario de auto-reporte CONAPRE y una entrevista semi-estructurada a una muestra de 15 docentes universitarios, en Perú, los autores reconocen que sus resultados se asemejan a los hallados por otros investigadores en cuanto a que existiría una incoherencia entre las teorías implícitas y explícitas del docente. En ese sentido, comentan que los docentes expresan mucho más de lo que hacen efectivamente en las aulas, se declaran mucho más constructivistas de lo que realmente son en su interacción con los estudiantes y desde el punto de vista de las teorías

implícitas prevalece la teoría interpretativa por sobre los otros dominios (Ramos Ticlla y otros, 2018).

El estudio cualitativo del que participaron ocho profesores de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo de México, se realizó a través de un grupo focal y una entrevista semiestructurada. El análisis de datos consistió en la agrupación en tres categorías sobre la base de las preguntas ordenadoras utilizadas en el grupo focal y el guion de la entrevista: *Constructivismo y modelo educativo; Función del profesor y Práctica docente*.

Los resultados hallados permitieron visibilizar que los profesores se asumieron como constructivistas expresando la importancia del rol activo del estudiante en la producción de conocimiento, coincidiendo en que la función del docente es la de acompañar y guiar ese proceso y en la utilización de estrategias y técnicas didácticas variadas. Cuando se profundizó en las prácticas educativas cotidianas manifestaron que se desarrollan de manera informal adaptándolas a las circunstancias didácticas y pedagógicas y la experiencia personal, emergiendo en algunos casos formas de enseñar y evaluar que se corresponden con un modelo de enseñanza tradicional, lo que concuerda con los resultados de otros procesos investigativos que la autora cita como antecedentes (Jiménez-Ríos, 2019).

Pedreira Alves y Pozo analizaron las concepciones de profesores universitarios sobre los requisitos del aprendizaje y la enseñanza/aprendizaje de sus disciplinas desde las teorías implícitas, tomando como categorías apriorísticas o teorías de dominio la teoría directa, interpretativa y constructiva. El estudio se realizó a través de entrevistas semiestructuradas a 32 profesores de cursos de formación docente de universidades públicas y privadas del área de la

educación, en el Estado de Bahía, Brasil. Los resultados permitieron ubicar a la mayoría de los profesores en una posición intermedia, es decir concepciones ligadas a la teoría interpretativa.

En un segundo momento, los datos obtenidos fueron trabajados con el software SPSS 20, y sometidos a un análisis de varianza (ANOVA) encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas. Con respecto a la motivación para aprender, se encontraron dos conjuntos de explicaciones, uno con énfasis en los factores relativos al estudiante, en donde se incluyeron los aspectos personales y del entorno, haciendo referencia a la Teoría Directa e Interpretativa y, por otra parte, considerado los factores relativos a la enseñanza, relacionados con los docentes y el currículo, en donde destacaron los profesores ubicados en la Teoría Interpretativa. Se halló una correlación significativa entre los factores relativos al estudiante, centrados en aspectos personales, y la Teoría Directa ($r=0,50$, $p<0,01$) y una correlación más moderada $r=0,354$, ($p<0,05$), con la Teoría Interpretativa.

Los factores relacionados al contexto del estudiante, se correlacionaron moderadamente solo con la Teoría Interpretativa ($r=0,355$; $p<0,05$). Se encontró una relación significativa entre los factores relativos a la enseñanza con énfasis en lo que hace el profesor ubicado con la Teoría Interpretativa ($r=0,659$; $p<0,01$).

Los autores concluyen que se evidencia que los profesores con respuestas clasificadas como Teoría Directa tienden a responsabilizar a las características de los estudiantes por su propia motivación, en cambio los docentes con concepciones pertenecientes a la Teoría Interpretativa incluyen el contexto de aprendizaje y los aspectos relacionados con la enseñanza como factor influyente en la motivación (Pedreira Alves & Pozo, 2020).

El cambio de Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México hacia un enfoque centrado en el aprendizaje y orientado al logro de competencias implicó un proceso de transición centrado en estrategias de formación y actualización de los docentes. Dado que estas estrategias inciden sobre la tarea educativa pero no siempre alcanzan a generar cambios en las creencias, que sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, tienen internalizadas los docentes, se realizó una investigación cuantitativa para explorar las teorías implícitas en 40 docentes del Departamento de Microbiología y Parasitología de la Facultad. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, que consta de 33 ítems en formato tipo Likert.

Los resultados mostraron que en los docentes existía una tendencia estadísticamente significativa a identificarse con la teoría interpretativa, al igual que en trabajos anteriores. El rechazo hacia las teorías dependiente y reproductiva fue bajo, pero para la teoría emancipadora fue rotundo. Sin embargo, cuando se analizaron detalladamente los subdominios del cuestionario las creencias de los profesores sobre el proceso de enseñanza y de aprendizaje persistieron ideas que indicaban un acercamiento a las teorías dependiente y productiva, propias de modelos conductistas, es decir que en términos generales los docentes encuestados conservaban valores epistémicos que se contradecían (García Yáñez y otros, 2020).

Estudios desde la Teoría de las Representaciones Sociales:

El estudio cualitativo tuvo como objetivo explorar las representaciones sociales construidas acerca de la docencia en la educación superior, entendiéndola como parte indispensable de las acciones inherentes del quehacer cotidiano de un grupo social de docentes de la Universidad Autónoma de Morelos y la Universidad de Colima, México. La técnica de recolección de datos consistió en entrevistas en profundidad semiestructuradas que fueron realizadas a 16 docentes. Los datos provenientes de las entrevistas fueron analizados de forma inductiva realizando un proceso de codificación y categorización.

Las categorías empíricas que revelaron la visión del colectivo docente con relación a las funciones que desempeñan en sus entornos fueron: *La docencia como una profesión con (y que requiere) vocación; La docencia como actividad satisfactoria por la trascendencia escolar y socio-profesional; La docencia como una tarea inherente (y no preferente) a la actividad del profesor investigador; y La docencia como campo de formación y aprendizaje permanente.* Dentro de la primera categoría la *vocación* emergió en los testimonios de los docentes a partir de reconocer de que vivencian sus tareas con pasión, con convencimiento, pleno compromiso y disfrute por la docencia.

En la segunda categoría, la docencia fue comprendida como una tarea de relevancia tanto dentro del aula como resultado del proceso con relación a la incorporación de los graduados en el campo profesional. En cuanto al ejercicio de la tarea docente, pusieron el acento en la necesidad de fomentar actitudes y habilidades para la autonomía de sus estudiantes.

La tercera categoría emergió fundamentalmente en los docentes de tiempo completo para quienes la docencia se asumiría como una tarea subsumida al ejercicio de la investigación

científica, es decir vivenciaban la docencia como una imposición y por lo tanto se consideró como estresante y aburrida. Por último, la cuarta categoría reveló que los profesores consideraron de importancia la formación y capacitación personal, sin embargo, en algunos casos se asumió como un deber por parte de la universidad.

Los autores concluyen que las representaciones construidas por este grupo docente no se vieron atravesadas por el tipo de contratación, la antigüedad o los motivos por los cuales ingresaron a la docencia (Escalante-Ferrer y otros, 2021).

El estudio que se comenta a continuación partió de la necesidad de profundizar en las representaciones de los docentes sobre su praxis para relevar si esas representaciones se condicen con lo que se considera como función o es visualizada como un ideal.

El abordaje metodológico escogido fue el cualitativo a través de diez grupos de discusión por considerarse a esta técnica como la más apropiada para fomentar el debate. El proceso de análisis del discurso se realizó de manera hermenéutica, pudiendo identificar dos miradas sobre la función docente, una idealizada y la otra, la que se considera que ocurre en la práctica. La imagen de *lo ideal* se vinculó con lo que la sociedad esperaría de su rol social, pedagógico y educativo y la imagen *real*, como justificación de lo que los docentes realizarían efectivamente en la práctica, en función del contexto y las vicisitudes cotidianas.

En este contexto los autores identificaron tres representaciones sociales con respecto a la función docente las que fueron tipificadas como. *instrumental*, *emotiva-situacional* y *de aperturismo vital*. La instrumental, centrada en un contenido académico curricular, en donde el docente aparece como un transmisor de lo prescripto institucionalmente. La Emotiva-situacional, en la que el docente se ve a sí mismo como una herramienta para motivar el estudio.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Por último, de aperturismo vital, en la cual representaba su función vinculada con una acción liberadora y crítica con respecto a sus estudiantes.

Por otra parte, los docentes recurrieron a un discurso dicotómico que se manifestó diferente según la tipología de las representaciones. En la representación instrumental el docente diferenciaba su discurso ideal del real justificando las funciones docentes reales por las características del alumnado, la familia y la sociedad. En la representación emotiva-situacional, la función real se veía entorpecida por las trabas administrativas y la formación docente, no en el alumnado. En cambio, en la representación aperturista vital los aspectos que interferirían en la práctica real giraban en torno a las contradicciones y problemas sociales.

Como conclusión los autores plantean que los docentes tienen claro su papel, pero se diferencian en la manera en que definen la imagen ideal, lo que pone en evidencia las diferentes formas de adaptación a las normativas y exigencias del actual sistema educativo. Esta situación se debería fundamentalmente al hecho de que cuando se generan cambios legislativos con respecto a la educación éstos no se sustentan en un proceso participativo en el cual los docentes deberían ser considerados como actores de relevancia (Vecina-Merchante & San Román-Gago, 2021).

Posicionamiento Teórico de esta Tesis

En función de lo expuesto y considerando el amplio abanico de perspectivas y denominaciones con respecto a las concepciones o creencias docentes en cuanto al proceso de enseñanza y de aprendizaje, en este caso en particular se adscribe al enfoque que interpreta las mismas desde una mirada constructivista definido como Teorías Implícitas, dado que no se han realizado indagaciones locales al respecto y que el predominio de investigaciones realizadas con este enfoque habilita la comparación de resultados.

Por otro lado, en lo que respecta al proceso de enseñanza y aprendizaje se adhiere a la visión de que enseñar no existe sin aprender, son dos caras de una misma moneda, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender, tal como lo sostiene Freire, y que además el aprendizaje no es una consecuencia directa de las acciones de la enseñanza sino de las mediaciones del docente en ese proceso, a través de la propia práctica. (Freire, 1997); (Basabe & Cols, 2007).

Por lo que, este trabajo centra su interés en analizar cuáles son las concepciones que guían esa mediación en el proceso de aprendizaje, dado que la forma en que los docentes conciben su labor tendrá efectos sobre como construyen sus prácticas de enseñanza ya que las mismas se encuentran atravesadas por sus disciplinas, sus historias y experiencias influyendo al momento de concebir cómo se enseña, qué se enseña, cómo se aprende, cuáles son las formas de evaluación de los aprendizajes, entre otros.

En la sección correspondiente al Marco Teórico se presenta en profundidad un recorrido por los conceptos teóricos que sustentan a las Teorías Implícitas para poder comprender sus características intrínsecas.

MARCO TEÓRICO

A cada momento y de forma constante a lo largo de la vida las personas interpretan hechos o sucesos prediciendo el comportamiento de otros, estas interpretaciones guiarán el sentido de las acciones respondiendo de una manera y no de otra. En otras palabras, esta interpretación traducida en acción es la que indicará que las personas poseen una determinada forma de ver la realidad a través del conocimiento cotidiano o también conocido como conocimiento lego, es decir, ha establecido un canal de acción por medio de una Teoría Implícita.

Este conocimiento lego tan claro y habitual para el hombre continúa siendo un gran desconocido para los investigadores de las Ciencias Sociales, pese a que en las Teorías Implícitas se han convertido en un objeto de estudio frecuente. El desconocimiento proviene de interrogantes acerca de su funcionalidad a nivel del sistema cognitivo y, en especial, al momento de interpretar como se representan, cómo organizan sus contenidos, cómo se utilizan, el por qué no son accesibles a la conciencia y como se construyen y modifican por medio de la experiencia.

Ante estos interrogantes las Teorías Implícitas centran su punto de reflexión en el origen y construcción del conocimiento lego, partiendo de cuestionarse de dónde es qué provienen, si son inventos aportados de sus propias experiencias o acaso funcionan como un recipiente del conocimiento heredado de generación en generación.

En la persistente búsqueda por intentar desentrañar estos misterios las Ciencias Sociales han abierto diferentes vertientes teóricas que convergen en dos corrientes de pensamiento, una

que establece que la construcción del conocimiento es alcanzada de forma particular y la otra, que este logro se lleva a cabo de manera colectiva o cultural.

En este sentido la primera, de carácter individual, establece que es la propia persona la encargada de construir las teorías que permiten adoptar un punto de vista acerca de la realidad. Esta construcción es llevada a cabo de forma activa mediante la aplicación y ajuste de esquemas cognitivos.

Esta concepción es sostenida por la Psicología o la Didáctica enunciando que las Teorías Implícitas son representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción.

Mientras que la segunda hace referencia a la construcción colectiva del conocimiento, pensando al individuo como sujeto cultural, siendo la Sociología o la Filosofía las que sostienen que las Teorías Implícitas son productos culturales supraindividuales, fruto de una génesis y una transmisión social, que proporciona a los individuos un discurso compartido sobre el mundo (Rodrigo y otros, 1993); (Marrero-Acosta, 2010).

Por lo antes mencionado se considera pertinente iniciar este Marco Teórico mencionando de forma breve los rasgos más destacados de estas dos vertientes teóricas, consideradas como el marco epistemológico del que parten las Teorías Implícitas.

3. Teorías sobre la construcción del conocimiento.

Para el desarrollo de este apartado se dará inicio con las teorías que poseen una perspectiva individual acerca de la construcción del conocimiento haciendo referencia a la

teoría de Piaget y la Psicología Cognitiva Social. Para luego avanzar con la perspectiva cultural exponiendo la teoría de las Representaciones Sociales culminando con la Sociología del conocimiento. Al mismo tiempo se presentarán cuáles son las críticas que se imparten desde la mirada de las Teorías Implícitas.

3.1. Perspectiva individual acerca de la construcción del conocimiento.

La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget

La teoría de Piaget es una de las más representativas de esta corriente de pensamiento, sostiene que tanto los niños como los adultos son protagonistas de la construcción del objeto mediante la realización de un conjunto de esquemas mentales u operaciones aplicadas a él, los cuales seleccionan e incorporan estímulos del medio que los rodean, a través del interés.

Ahora bien, este interés no es impuesto sino guiado y programado por estructuras cognitivas que emergen en cada momento de la vida, por ejemplo, durante los primeros meses del niño se trata de un conjunto de esquemas sensorio motores que orientan la acción sobre los objetos, incorporando así las primeras conceptualizaciones.

Luego este conocimiento se articula con la capacidad de transformar mentalmente los objetos a un nivel más abstracto y complejo revelando nuevas propiedades y forma de relacionarse con ellos a través de esquemas mentales y operaciones lógicas, este proceso se repetirá sucesivamente. Es decir, Piaget postula que el proceso de construcción de lo real posee una gran semejanza con el desarrollo biológico del ser humano, cuerpo y mente.

Para dar respuesta a esta analogía argumenta que el organismo se desarrolla a través de la organización y adaptación al igual que el sistema cognitivo. A través del primero se organizan

las estructuras y procesos para poder formar sistemas cada vez más complejos en coherencia con la interacción del medio. Mientras que en la adaptación los organismos se ajustan a las condiciones ofrecidas por el medio.

En la construcción del conocimiento el principio de adaptación es el instrumento primordial, ya que a través de su fuerza el sujeto se impulsa para reajustar y cambiar sus estructuras mentales durante la interacción con su medio. Esto deriva en mecanismos de incorporación (asimilación) y de reajuste (acomodación) de nuevos contenidos, es a través de ellos que cada vez de forma más articuladas se construyen interpretaciones sobre lo real.

Continuando con la línea analógica planteada por Piaget, él sostiene que una vez alcanzada la etapa de la adolescencia esta semejanza entre mente y cuerpo de tipo biologicista, se abandona para sustituirse por la del científico. Esta construcción analógica se fundamenta en que durante esta etapa lo real y posible se construye a través de la indagación, tal como el mecanismo que proviene de la ciencia el cual es llevado a cabo través del método hipotético-deductivo. En esta etapa del ciclo vital, el conocimiento se genera de forma individual basado en la experiencia por medio del descubrimiento de nociones, posibilitado por el nivel evolutivo (Piaget, 1964).

Se puede concluir en que este pasaje analógico planteado por Piaget que inicia con la biología y culmina con la ciencia toma sentido, según su teoría, al definir como dinámica del desarrollo a la progresión de estructuras cada vez más perfeccionadas y equilibradas. Por lo que en la niñez el conocimiento de la realidad se construye a través del *aspecto operatorio*¹, es decir,

¹ *Componente operatorio*: actividades que reglan la construcción y transformación de la realidad (Rodrigo M. J., 1996).

a través de la actividad directa del niño con el mundo externo. Mientras que en las últimas etapas el sistema cognitivo presume un alejamiento de los objetos reales de forma paulatina hacia construcciones individuales más abstractas, para las cuales la construcción de lo posible no cuenta con un referente externo, en esta etapa los componentes operatorios permiten desarrollar coordinación de las acciones mentales sobre los objetos.

Cabe destacar que Piaget sostiene que de los dos componentes universales que permiten construir el conocimiento, el componente operativo subordina al *figurativo*² ya que sin el primero no podría desarrollarse el segundo dado que estos construyen el conocimiento a partir de la percepción, la imitación y de la imagen mental construida del mundo externo (Piaget, 1964).

La construcción del conocimiento desde la Psicología de la Cognición Social.

Esta visión parte de asumir que toda conducta social puede ser explicada a través de los términos que son utilizados para procesar la información que promueve la acción. Es decir, concibe al conocimiento como el producto del razonamiento formal desestimando cualquier posibilidad de encontrar algún tipo de explicación proveniente de estímulos o respuestas, así como la posibilidad de concebir al mundo exterior independiente de los individuos.

Una de sus preocupaciones es acerca de cómo la persona extrae y organiza la información social. Esta preocupación lleva a que, por un lado, la Psicología de la Cognición Social se interese por la naturaleza del conocimiento social y, por otro, en traer al escenario de

² *Componente figurativo*: características representacionales de la realidad al que se aplican reglas sin querer transformarla (Rodrigo M. J., 1996).

discusión el debate entre los que sostienen que la información social es significativamente distinta de la no social y entre los que niegan esta diferencia.

De este debate emergen dos concepciones acerca del conocimiento, la primera lo considera como un producto del razonamiento formal de un individuo, mientras que la segunda sostiene que es el resultado tanto de las características del objeto como de las expectativas y patrones de comparación, al momento de ser percibido por el sujeto.

Por lo tanto, para la Psicología de la Cognición Social el conocimiento es construido por los individuos por medio del procesamiento activo de la información estableciendo tres principios.

El primero corresponde a la categorización e interpretación de la información la cual dependerá de cómo los estímulos incidan en el receptor. El segundo es que toda información se somete a procesos de selección e información para ser organizada. El tercero es el carácter de guía que provee la información a los individuos no sólo en su comportamiento sino también en el modo en que se procesarán las informaciones futuras.

Por lo tanto, esta teoría asume que los individuos requieren de estructuras mentales complejas integradas por esquemas, categorías y guiones para alcanzar la construcción del conocimiento social, optimizando, a través de estas, los procesos de selección, comprensión, organización y retención de la información, además de permitirles tomar decisiones, al respecto (González-De-La-Fe & Sánchez-Navarro, 1988).

3.2. Perspectiva colectiva o cultural acerca de la construcción del conocimiento.

La construcción del conocimiento desde las Representaciones Sociales.

Esta teoría se contrasta con la de la Psicología de la Cognición Social dado que, si bien no niega que las características de la realidad son subjetivas, parte de adionar que esta subjetividad es importante en la conformación de la realidad objetiva.

Diversos autores han construido y brindado aportes decisivos para comprender la Teoría de las Representaciones Sociales, pero en este apartado sólo se hará mención a Durkheim, Moscovici, Jodelet y Abric para poder comprender como esta teoría define y concibe el conocimiento.

Durkheim (1858-1917) introduce en el campo de la sociología la noción de Representaciones Colectivas, la cual precede y guía la génesis de las Representaciones Sociales. Esta perspectiva representacional se origina a partir de un pensamiento que contradice a las corrientes epistemológicas de ese momento, las cuales limitaban el mundo externo al mundo de los objetos.

El autor sostiene que las representaciones colectivas son conceptos explicativos, irreductibles y que perduran en el tiempo, estableciéndose como una unidad de análisis social de primer orden, concibiendo al conocimiento no como el resultado de percepciones individuales inmediatas a través de categorías a priori, sino de la mediación implantada en la mente como resultado de la existencia social

Del mismo modo, este postulado plantea que existe una dicotomía entre la sociedad y el individuo, para explicar brevemente de que se trata basta con tomar el ejemplo que el mismo

autor expone acerca de la religión la cual representa un hecho social independiente y externo a la conciencia individual.

Es decir, las representaciones colectivas implican un nivel conceptual superior ya que la vida colectiva no nace de la vida individual sino de forma inversa, por lo tanto, constituyen una entidad supraindividual, situando a la sociedad como creadora de individuos que deben adaptarse a ella de forma pasiva para poder entenderse a través de reconocer que las experiencias vividas varían según el tiempo y el contexto (Vera, 2002).

En otras palabras, para Durkheim las Representaciones Colectivas hacen referencia a las normas y valores de colectividades concretas como la familia, la ocupación, el estado o las instituciones educativas y religiosas. Tienen un carácter sui generis y su existencia no depende de los individuos particulares ya que trascienden al individuo (Moscovici S. , 1984); (Vera, 2002).

Continuando con esta línea, a pesar del reconocimiento de la influencia piagetiana, son prioritariamente los aportes teóricos de Durkheim (1858-1917) los que Moscovici toma como motor de sus críticas y desarrollos.

Parte de mantener la primacía de lo social sobre lo individual de las Representaciones Colectivas de Durkheim, aportando que las Representaciones Sociales deben considerarse como una forma particular de adquirir conocimientos y además entenderse como una forma particular de comunicar los conocimientos ya adquiridos. En este sentido son las representaciones las que guían los pensamientos y no los pensamientos los que dirigen a las representaciones, por lo tanto, no dependen de la forma de pensar, sino que la forma de pensar

dependerá de las representaciones, dejando atrás el concepto de sujeto pasivo atribuido por las Representaciones Colectivas de Durkheim (Bonantini y otros, 2007).

Por consiguiente, Moscovici postula a las Representaciones Sociales como una forma de conocimiento, cuya función es elaborar comportamientos y por lo tanto son partes constitutivas de la realidad. Esto significa que formar una representación de algo o de alguien implica la referencia a un sistema de valores, ideas y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en el contexto social y material. De esta manera se da lugar a los intercambios y comunicaciones que proveen códigos para denominar y clasificar los múltiples aspectos de su mundo y de su historia tanto individual como colectiva.

A partir de ese corpus organizado de conocimiento, los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en las relaciones cotidianas. No son *reflejo de*, reproducen, pero también remodelan los diversos elementos de la cotidianidad, dando lugar a una construcción de lo dado en el contexto de los valores, las nociones y las reglas que atraviesan a la sociedad (Moscovici S. , 1979); (Bonantini y otros, 2007).

Para continuar con esta línea Jodelet denomina a las Representaciones Sociales como *“una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tienen un objetivo práctico y de construcción de una realidad común a un grupo social”* (1984, págs. 472-473).

De esta manera puede observarse que este conocimiento denominado de sentido común, se va constituyendo a partir de las experiencias y de las informaciones, modelos de pensamiento, teorías, que se reciben y se transmiten a través de las tradiciones, la educación, las familias y los medios de comunicación social. A posteriori comenta, que esta teoría ofrece

herramientas conceptuales y metodológicas para el estudio de los fenómenos sociales y el campo de la educación (Jodelet D. , 1984).

Por otra parte, Abric incorpora la noción de que las Representaciones Sociales están conformadas por un conjunto heterogéneo de imágenes, creencias, valores, actitudes, opiniones e informaciones que se entrelazan entre sí y se constituyen en una unidad fuertemente organizada, en un sistema o núcleo central y otro periférico.

Además, el autor las define como un proceso cognitivo capaz de marcar el carácter social del proceso de construcción del conocimiento por medio de la designación de un tipo de saber compartido socialmente y elaborado como resultado de intercambios sociales producidos en esta construcción. Es decir, no existe a priori una realidad objetiva, toda la realidad es representada, los individuos y grupos se las apropian para reconstruirlas en un sistema cognitivo integrado en sus sistemas de valores, los cuales dependerán del contexto cultural, social e histórico que los rodea (1994).

La construcción del conocimiento desde la Sociología del Conocimiento.

Para esta disciplina todo conocimiento está determinado por el reflejo de la sociedad que lo genera y es la propia sociedad la que además establece si es o no un conocimiento.

A partir de este postulado es que la Sociología del Conocimiento considera a la ciencia como un producto del entorno social otorgando primacía a los razonamientos prácticos por los cuales los agentes sociales representan e interpretan los valores y las obligaciones transmitidas a través del lenguaje y donde el sujeto debe ser activo y conocedor.

Esta disciplina además plantea que la sociedad posee una estructura que favorece o no el desarrollo de la ciencia, pero que en cualquier caso no determina la organización interna ni el contenido del conocimiento científico, el cual se rige por sus propias normas.

En este sentido el conocimiento científico constituye un sistema de creencias articulado que cambia y evoluciona según lo hace la comunidad que lo elabora y la sociedad entera en que esa comunidad se incluye.

Por lo tanto, la Sociología del conocimiento considera que el conocimiento científico será lo que una cultura considere como tal, ya que este se construye y se representa como un valor social creado y consensado por la propia sociedad, la cual a través de una participación activa media entre la realidad como marco de referencia y el conocimiento en función de sus necesidades. Esto permite establecer que el conocimiento crece por la sociedad y no la sociedad por el conocimiento (González de la Fe & Sánchez-Navarro, 1988).

Análisis crítico de las perspectivas individuales desde la mirada de las Teorías Implícitas.

Dicotomizar la construcción del conocimiento lego en una perspectiva individual o cultural -individuo-sociedad- es tener una mirada estrictamente disciplinar y cargada de prejuicios que impiden poder conocer e interpretar la génesis del conocimiento lego. Para demostrar lo antes mencionado se presentará en primer lugar las críticas que ofrecen las Teorías Implícitas sobre la teoría constructivista piagetiana y la de la Psicología Social para luego integrar las que se presentan a la perspectiva cultural (Rodrigo y otros, 1993).

Críticas al constructivismo de Piaget.

Es indiscutible reconocer que la teoría constructivista de Piaget ha establecido un antes y un después para el desarrollo investigativo del conocimiento lego a partir de desmitificar la influencia de la herencia-medio en su construcción, sin embargo, los principales referentes de las Teorías Implícitas sostienen que esta teoría presenta al menos tres problemas o debilidades.

La primera de ellas se relaciona con el estado inicial del desarrollo dado que no permite explicar la génesis del conocimiento lego, puesto que para Piaget sin esquemas previos no existe una organización cognitiva, salvo los reflejos innatos.

Esta concepción basada en que sin esquemas no hay conocimiento subestimaría la capacidad cognitiva de poder a través de predisposiciones tempranas innatas procesar datos provistos por el medio los cuales promueven la construcción del mundo social, por ejemplo, las categorías tempranas como el reconocimiento de rostros, colores y en especial los protodiálogos entre el bebé y el cuidador. Ejemplos como el recién mencionado, permiten sostener que existen moldes cognitivos básicos que en la interacción social alcanzan un primer nivel de construcción del conocimiento sin basarse exclusivamente, tal como sostiene Piaget, en la manipulación de objetos.

La segunda debilidad observada de esta teoría es la referida a la soledad epistemológica. Sobre esta, sostienen que concebir que el sujeto construye teorías acerca de su conocimiento de forma solitaria y exclusivamente en interacción con los objetos rompería con la visión de un ser social que a través de la interacción construye su propio conocimiento y al mismo tiempo colabora e interviene con la construcción de otros constructores.

La tercera y última debilidad que se plantea tiene relación con la importancia del contenido de las representaciones, para argumentar esta debilidad se parte de que es una ilusión pensar que los componentes figurativos son subordinados de los operativos sin poseer influencia por si mismos al momento de construir el conocimiento. Además, que tomar el paralelismo entre el conocimiento físico y social es cuestionable dado que en la construcción del mundo social se requiere de procesos de atribución, comunicación intersubjetiva y perspectivismo social, aspectos que no se observan en la construcción del conocimiento físico. (Rodrigo y otros, 1993)

Críticas a la construcción del conocimiento desde la Psicología de la Cognición Social

Si bien el campo de estudio desde el que se aborda el conocimiento por la Psicología Cognitiva Social ha sido innovador comparándose con el de Piaget, presenta como debilidad que se considere al individuo como único agente responsable del proceso de construcción del conocimiento, reduciéndose a una mirada constructivista solitaria, asemejándose con la crítica llevada a cabo a la teoría piagetiana.

Por otro lado, al momento de fundamentar el proceso de construcción del conocimiento delimita de forma confusa el rol de lo social. Por lo tanto, bajo este constructo teórico la realidad es algo que varía según el modo en el que se procese la información, determinando así que existen tantas realidades como individuos (Rodrigo y otros, 1993).

3.3. Perspectiva de las teorías implícitas

Las teorías son sistemas interpretativos de la realidad, constituidos por un conjunto de afirmaciones organizadas entre sí, que permiten explicar y predecir fenómenos en distintas áreas del conocimiento.

La Psicología Cognitiva estudia la elaboración y funcionamiento de los conocimientos cotidianos fundamentalmente referidos a las elaboraciones individuales sobre fenómenos mentales, físicos o biológicos, denominándolo bajo la categoría de Teorías Implícitas. Las cuales son interpretadas en términos de un sistema más o menos consistente, capaz de proveer explicaciones de las situaciones que vivencian las personas, y que da lugar a predicciones, asumiendo que su grado consistencia, prueba empírica y poder explicativo son notoriamente diferentes de las teóricas de la ciencia (Castorina y otros, 2005).

El enfoque escogido para este estudio define a las Teorías Implícitas como *“representaciones mentales que forman parte del sistema de conocimiento de un individuo e intervienen en sus procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de acción”* (Rodrigo y otros, 1993, pág. 13).

La función de las Teorías Implícitas es guiar el modo de ver la realidad que emerge al momento de interpretar una situación, predecir el comportamiento de alguien, tomar una u otra decisión, convirtiéndolas en representaciones individuales producto de las diversas experiencias personales construidas en la práctica social a través de la interacción social, por medio de pautas.

Estas pautas sociales poseen cierto carácter normativo, si bien pueden variar según el contexto en el que se las observe son relativamente constantes para los individuos que

pertenecen a un mismo grupo, brindando una cierta uniformidad a las experiencias sociales las que permiten a cada individuo comprender otras realidades a través de los procesos de negociación, propio de los grupos sociales. Es decir, que las teorías actúan como verdaderos reguladores de los intercambios sociales con el fin de alcanzar un mantenimiento eficaz de las interacciones de un individuo con otros.

En este sentido las Teorías Implícitas plantean que para poder ser comprendidas es necesario analizarlas desde la base de una epistemología cotidiana, es decir, analizar los presupuestos que dan sentido al conocimiento del lego. Este posicionamiento lleva a dudar de las analogías utilizadas por otros autores entre las teorías legas versus las teorías científicas.

Con respecto a esto una situación práctica que permite poner en evidencia la importancia de analizar el poder del lego es partir del presupuesto de que este se encuentra presente desde el inicio de la vida y de la evolución del hombre frente al de la ciencia. Es decir, que para reivindicar su importancia solo basta con reflexionar que este tipo de conocimiento es el que permitió la creación de la ciencia.

Por esta simple razón es que desde el abordaje de las Teorías Implícitas se sostiene que el estudio del conocimiento lego o cotidiano es imprescindible y que las ciencias encargadas de analizar el comportamiento humano deberían redirigir su objetivo centrándose en cómo se construye, cuáles son sus criterios de validación y cuáles generan su cambio (Rodrigo y otros, 1993).

Ahora bien, para que este objetivo se cumpla su estudio debe contemplar que la teoría del lego no parte del concepto de falsación, del cual la ciencia tradicional está acostumbrada, es decir, no parte de buscar la verdad ya que las personas no poseen acceso directo a sus teorías

sino que ven la realidad a través de ella *“no es que el hombre de la calle esté comprobando la hipótesis de que el mundo sea así, es que para él es así”* (Rodrigo y otros, 1993, pág. 22).

Lo antes mencionado lleva a pensar que el lego no requiere de la necesidad de construir teorías para abordar la realidad, pero esto no sería correcto, por el contrario, el sistema cognitivo funciona como un emisor-receptor de información que permite conocer e interpretar la realidad funcionando como un sistema eferente que la traduce en planificación y control de la acción.

Las personas al momento de tener que generar acciones adoptan teorías elaboradas a través de valores de anclaje, que son los encargados de orientarlas, de no existir estos valores no podría desencadenarse una acción inmediata por la multiplicidad de caminos a escoger que existiría, ya que tomar una decisión supone asumir un punto de vista sobre el objeto.

Aquí las teorías poseen un carácter propositivo determinando la génesis de metas e intenciones, las cuales permiten a la persona interactuar con el medio. Para lograr que esta interacción sea eficaz es necesario tener en cuenta que se requiere de dos niveles funcionales de representación, el de conocimiento y el de creencia, ya que las personas necesitan creer para poder adoptar un único punto de vista acerca de la realidad, pero al mismo tiempo es fundamental conocer puntos de vistas alternativos, los cuales permiten negociar la realidad de una persona con la de otras.

En otras palabras, las Teorías Implícitas funcionan como mecanismos que ordenan y regulan los intercambios sociales permitiendo un equilibrio eficaz entre el cambio y la estabilidad de las interacciones sociales. (Rodrigo y otros, 1993); (Marrero J. , 2009).

Cabe aclarar que al mencionar el carácter implícito de estas teorías radica en que no son accesibles a la conciencia individual debido a que su contenido representacional es previo a la

verbalización, la adquisición de los conocimientos es independiente del querer aprender sin que el sujeto sea consciente de ello en un contínuum que transita desde un grado de no conciencia radical, hasta un reconocimiento casi inmediato del contenido de las ideas. Lo propiamente implícito es el origen y las relaciones entre los contenidos de las Teorías Implícitas (Castorina y otros, 2005).

4. Las concepciones de la enseñanza como representaciones implícitas y explícitas.

El desarrollo de la realidad social vivenciado en las últimas décadas ha propiciado un espacio de discusión en el ámbito de la enseñanza, creando nuevos modelos teóricos para ser insertos tanto dentro de los muros institucionales como por fuera de ellos. Pese a todo esto no siempre estos nuevos modelos logran permear las instituciones educativas. (Rodrigo M. J., 1996)

En relación a estos modelos, diversos autores coinciden en reconocer que es de gran importancia generar un cambio en la cosmovisión de la pedagogía y que, este cambio, es reclamado por todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es un reclamo que aún posee resistencia entre lo que se exige de la pedagogía y su implementación.

Fundamentalmente esta resistencia se encuentra solapada entre lo que se reconoce y conoce como necesidad y lo que luego se lleva a cabo en la praxis. Con respecto a esto Pozo argumenta que esta resistencia al cambio se encuentra integrada por las propias concepciones acerca de la enseñanza que poseen los Docentes y que, en gran medida, estas se basan en representaciones de naturaleza implícita que se contraponen a los conocimientos explícitos.

Según esta interpretación para alcanzar el progreso en la forma de enseñar no es suficiente plantear nuevas teorías o concepciones o gestionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, la clave se encuentra en modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones, mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas (Pozo y otros, 2006); (Pozo J. , 2008).

Tal como se mencionó al inicio de este apartado se han presentado grandes cambios en las teorías explícitamente defendidas por investigadores y profesores, sin embargo, el cambio no se suscita de la misma forma al momento de la práctica. Esto puede deberse a que aún en la actualidad la mayor parte de los programas de formación docente e incluso los de las asignaturas para estudiantes son aún concebidos desde el conocimiento explícito, pretendiendo que estos actúen como agentes de cambio para la comprensión y acción.

Esto provoca, tal como se ha mencionado en el Marco Referencial a través de los antecedentes presentados, que cambiar lo que se dice -conocimiento explícito- no es suficiente para cambiar lo que se hace -los modelos implícitos en la acción-, siendo esta regla aplicable tanto para los docentes como para los estudiantes, indistintamente del campo en el que se pretenda aplicar el conocimiento.

Este posicionamiento está muy enraizado en la cultura educativa por lo que se valora más lo que se dice que lo que se hace, donde el conocimiento racional de los saberes verbales, abstractos y formales -explícitos-, adquieren un lugar de superioridad frente a los saberes o creencias intuitivas, prácticos, concretos e informales -implícitos-. Es decir, que la palabra siempre guiará la acción y por consiguiente queda claramente expuesto que este posicionamiento considera al conocimiento explícito o verbal como el mejor método para

aprender o promover el cambio a través de la acción, generando el supuesto de que si alguien sabe decir algo también podrá hacerlo, pero tal como establece un viejo adagio *del dicho al hecho hay mucho trecho*. (Pozo J. , 2008)

A pesar de la supremacía que la comunidad educativa le concede al conocimiento explícito sobre las representaciones implícitas, los cambios no se producen.

En consonancia con esto, el campo de la Psicología Cognitiva aporta que la posible resistencia no se encuentra atravesada por la calidad de las propuestas o la falta de recursos, etc., sino que lo que se considera como resistencia en realidad posee relación estrecha con la falta de consideración que se concede al carácter funcional del sistema cognitivo, el cual funciona habitual y normalmente asignando supremacía a las representaciones implícitas por sobre las representaciones explícitas, dado que las primeras suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y requieren menor costo cognitivo.

Estas características generan que no resulte fácil abandonarlas al adquirir conocimientos explícitos, incongruentes con ellas. En otras palabras, dado el abordaje que se pretende para la implementación de estos modelos dentro del campo de la educación, es normal que se generen resistencias ya que de forma constante el sistema cognitivo lucha a través de las representaciones implícitas, muchas veces al margen o incluso en contra de las propias intenciones de los individuos sobre el conocimiento explícito (Pozo J. , 2008)

Lo mencionado hasta ahora no implica una visión desalentadora frente a las propuestas de mejoras dentro del proceso de enseñanza, por el contrario, invita a que no se dé nada por supuesto, sino que se comience a diseñar de forma deliberada escenarios y situaciones que favorezcan trabajar y re trabajar estas representaciones implícitas de manera tal que acompañen

y se correspondan con los conocimientos explícitos propuestos, convirtiéndose en la función primordial de la educación formal en aras del cambio.

Tal como se plantea hasta aquí, modificar las formas en las que se enseña depende de dos tipos de cambios, en el primero se trata de cambiar las propias creencias implícitas, mientras que el segundo se refiere a modificar las propias teorías implícitas que se relacionan con el conocimiento explícito. Por lo mencionado hasta aquí hay mucha tarea pendiente para lograr adecuar las prácticas docentes con los modelos pedagógicos vigentes.

Para alcanzar las tareas antes mencionadas es condición *sine qua non* conocer en profundidad cuáles son las diferencias y relaciones que se establecen entre ambos tipos de representaciones, este conocimiento sentará las bases que permitirán generar el verdadero cambio de las Teorías Implícitas, en este caso, de los docentes, e implementar nuevas prácticas educativas.

Si bien en el punto anterior se expusieron las características e influencias, de ambas representaciones, se considera necesario explicar de forma breve pero concreta cuáles son las características que marcan las diferencias sustanciales entre ambas representaciones a través de tres dimensiones.

La primera, de ellas, tiene que ver con el *origen*: aquí las representaciones implícitas se construyen desde un aprendizaje no consciente aportado por la experiencia personal y de la educación informal, mientras que las representaciones explícitas emergen del aprendizaje formal de carácter consciente a través de la reflexión y de la comunicación social de esa experiencia.

La segunda dimensión establece su *naturaleza y función*: para las representaciones implícitas que se centran en el saber hacer, se trata de una naturaleza procedimental que responde a una función pragmática de naturaleza encarnada que apunta a la obtención del éxito dependiendo del contexto a través de respuestas que se activan de forma automática e involuntaria, por lo que son difíciles de controlar.

En cambio, las representaciones explícitas poseen una naturaleza verbal o declarativa cuya función es epistémica, es decir, responden al carácter comprensivo del conocimiento, son independientes del contexto, se activan por medio de sistemas de representación externa a través de símbolos que desencadenan respuestas voluntarias o deliberadas de forma consciente, características que las hace más controlables.

La tercera, y última, de las dimensiones se centra en conocer cómo cambian estas representaciones, las implícitas se modifican por procesos asociativos o de acumulación lo cual ocasiona una mayor dificultad a la hora de modificarse de forma explícita o deliberada y por lo tanto no se abandonan o en el caso que si se abandonen se trata de un proceso dificultoso.

Mientras que, las explícitas establecen sus cambios a través de procesos asociativos, pero también por reestructuración lo que las hace menos dificultosas de cambiar de forma explícita o deliberada, es decir, se comportan de manera más flexible al momento de abandonarlas o sustituirlas por otras (Rodrigo y otros, 1993).

Luego de haber presentado las características de ambas representaciones se considera oportuno detenerse en cómo es el funcionamiento del conocimiento inconsciente e informal cuyo producto se traduce en estas concepciones intuitivas.

En este sentido Pozo y otros (2006) plantean que las representaciones implícitas responden a un *saber hacer* a diferencia de sus opuestas que se centran en el *saber decir*.

Esta identificación de funciones da respuesta al carácter manifiesto de la función de las representaciones implícitas, pero no permite identificar cómo funcionan a nivel cognitivo y como pueden ser diferenciadas al momento de la acción con las concepciones racionales.

Dar respuesta a esto implica poder reconocer y diferenciar a cuál de ellas se está accediendo. La respuesta parece ser sencilla con solo retomar las dimensiones que las componen solo bastaría con reconocerlas, pero en realidad no siempre el saber práctico puede ser traducido a un saber declarativo.

Con relación a esto pueden presentarse situaciones habituales en el contexto de la enseñanza, por ejemplo, cómo poder a través de la enseñanza convertir el saber declarativo de los estudiantes en conocimientos procedimentales o viceversa; o en el caso de la formación docente cómo lograr que el conocimiento explícito modifique la propia práctica y cómo alcanzar su modificación haciéndolas explícitas.

En este sentido, la mayor dificultad para identificar el origen de las representaciones o creencias se suscita al plantearlas de forma disociada en términos de dependencia, esto es un grave error dado que para propiciar el cambio hacia la aplicación de nuevos modelos educativos y de la propia formación docente se debería integrar ambos sistemas representacionales de manera que se acorten las distancias existentes entre lo que se dice y lo que se hace (Marrero J. , 2009).

Para esto, es fundamental recordar que el conocimiento explícito posee mayor facilidad y flexibilidad ante los cambios que los implícitos y, por lo tanto, estos pueden proveer

herramientas que promuevan el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, mientras que las creencias intuitivas suelen ser más conservadoras, resistiéndose a ser modificadas. (Pozo y otros, 2006)

Esta resistencia, se relaciona con ser inaccesibles a la conciencia individual, su formato representacional no puede ser explicitado a través de formulaciones verbales sistemáticas porque los argumentos que las integran son tácitos y sin especificar, por esta razón pueden existir incoherencias e inconsistencias entre las ideas que conforman estas representaciones, sin que la persona sea consciente de las mismas, dado que no puede tematizar sus conocimientos simplemente los utiliza.

Por esta razón las Teorías Implícitas responden de forma pragmática a para concretar objetivos que se circunscriben a tener éxito y evitar problemas, estas representaciones proveen respuestas a preguntas que aún no se han hecho, y que suelen ser evitadas (Castorina y otros, 2005).

Mientras que el conocimiento formal persigue un objetivo epistémico para el cual es necesario dar significado al mundo y a las acciones generadas en él, problematizándolo. Este objetivo ubica a estas representaciones con cierta cercanía a la ciencia ya que establecen preguntas que ponen en dudas las certezas que se dan por supuestas.

La función cognitiva que presenta cada una de estas representaciones establece dos consecuencias. La primera determina que mientras las representaciones implícitas responden a una función pragmática centrándose directa o indirectamente en el mundo representado (objeto), las explícitas a través de su función epistémica persiguen el fin de cambiar al propio agente a través de su relación con el objeto (contenidos) o en término de actitudes a los procesos,

en este sentido un claro ejemplo tomado de dos de las Teorías Implícitas sobre el aprendizaje es que la Teoría Directa se centra en los contenidos mientras que la Teoría Interpretativa se centra en los procesos.

La segunda consecuencia tiene que ver con que esa naturaleza pragmática de las representaciones implícitas ha sido conceptualizada como erróneas por muchos autores, desvalorizando su utilidad, eficacia y veracidad, dado que estas características son atribuidas por la propia experiencia de los docentes permitiendo predecir con bastante acierto algunas situaciones cotidianas. Pozo plantea, como ejemplo, que pese a que un profesor no posea una construcción teórica articulada acerca del concepto de inteligencia sí posee una representación intuitiva o implícita que le permitirá estimar a través de una predicción cuál será el rendimiento de sus alumnos, no de forma exacta, pero si acercarse a ella (Pozo J. , 2008).

Por lo tanto, el camino para desencarnar las Teorías Implícitas no puede ser pensado desde su carácter erróneo para justificar su sustitución por representaciones científicamente correctas. En este sentido, retomando el ejemplo anterior, no porque los resultados de un test contradigan su predicción el profesor abandonará su creencia intuitiva sobre la inteligencia.

Esto conlleva a plantear que en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje tampoco es productivo pretender implementar un cambio conceptual partiendo de forzar el despojo de ideas concebidas como erróneas y sustituirlas por otras científicamente correctas.

De igual manera, esto sucede en el área de formación docente, no se puede pensar en *formar* docentes desde una mirada que promueva al desarraigo de los modelos construidos por sus Teorías Implícitas *“a través del error”* para ser reemplazadas por las Teorías Explícitas aceptadas, haciendo referencia al constructivismo.

Lo que promovería a la implementación de cambios tanto en la enseñanza y el aprendizaje como en los propios espacios de formación docente, tiene que ver con aceptar la importancia de adoptar modelos representacionales más complejos e integrales basados en la conjunción jerárquica de unas representaciones más simples (Teorías Implícitas) en otras estructuralmente más complejas (Teorías Explícitas).

Por otro lado, la naturaleza situada o dependiente del contexto que poseen las Teorías Implícitas es a lo que puede en gran parte atribuirse su éxito pragmático, es decir, se puede cocinar sin tener conocimiento alguno de las reacciones químicas o físicas que se puedan generar al combinar ingredientes o determinar el medio de cocción, por lo que funcionan aquí y ahora y suelen ser más eficaces que las explícitas en los contextos locales. Otro ejemplo, es el de los profesores que pueden predecir desde sus teorías implícitas las conductas de sus alumnos sin conocer las leyes generales del aprendizaje o la motivación.

Ahora bien, entonces esta naturaleza situada llegó para solucionar todos los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, lamentablemente, no es así. Esta característica, si bien se reconoce como una gran ventaja de las Teorías Implícitas, también es su mayor debilidad dado que limita su posibilidad de transferencia o adaptabilidad a problemas o situaciones, sólo aplica a situaciones rutinarias y constantes. Dicho esto, ¿Qué sucede con las Teorías Implícitas en el contexto de la enseñanza donde la cultura del aprendizaje fuera de los muros institucionales cambia velozmente?, en este sentido, ¿Servirán las concepciones intuitivas en este contexto o tendrán los docentes que modificarlas?

Con relación a esto, las Teorías Implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje ya no responden al *aquí y ahora* y sí al *allí y entonces*. Esto podría verse reflejado en los relatos de

los propios docentes al describir cual sería la forma de enseñar y aprender añorada y seguramente al escucharlos la misma ya no se adaptaría a las exigencias culturales, a las que anteriormente se hizo mención, dado que la actualidad se encuentra atravesada por tiempos y espacios de cambios educativos (Pozo y otros, 2006); (Rodrigo y otros, 1993).

Ahora bien, si para pensar la enseñanza y el aprendizaje, en la actualidad se deben *des-situar* las representaciones implícitas ¿Qué sucede con su carácter encarnado?

Está claro que con mayor frecuencia los profesores presentan dificultades para poder comprender las necesidades de los alumnos y ponerse en su lugar.

También está claro que la dificultad se debe a que la construcción de las creencias intuitivas que poseen ambos, se encuentran atravesadas por contextos y experiencias, que en algunos casos son radicalmente diferentes. Por lo tanto, partiendo de que las representaciones implícitas se construyen y consolidan a través de la experiencia personal con un alto contenido emocional, son sentidas y padecidas más que sabidas y conocidas (Rodrigo y otros, 1993).

De esta forma y dado que las representaciones implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje poseen un carácter encarnado, estas tienden a asumir un realismo ingenuo.

Para poder explicar de qué se trata el realismo ingenuo se puede hacer mención a la alegoría, utilizada por Jorge Luis Borges acerca del mapa y el territorio, la cual plantea *que los mapas nunca podrán coincidir con exactitud con los territorios que representan, porque de ser así serían por completo inútiles. En este caso las representaciones implícitas confunden el mapa con el territorio*” (Pozo J. , 2008, pág. 108).

El realismo implícito y encarnado de estas representaciones ocasionan que las concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza, vigentes en este ámbito, sean

percibidas como opuestas a toda capacidad de intuición y por lo tanto sean difíciles de asumir por los profesores. Dado que no se trata de interpretar a las Teorías Implícitas en términos de un sistema conceptual almacenado en algún lugar recondito de la mente y que esta se encuentra a la espera de que surja un problema para resolver, por el contrario estas son elaboraciones de un aparato mental de tipo formal que se originan según las formas en que el cuerpo informa de los cambios que se producen a su alrededor (Castorina y otros, 2005).

Es decir, asumir el constructivismo implica aceptar una nueva epistemología que pone en duda a la experiencia personal y sensorial. De allí que para generar el cambio se debe tener mucho cuidado dado que abandonar ciertas representaciones implícitas no debe implicar negar el propio sentido de acumulación cultural de conocimientos y de su distribución a las generaciones venideras por medio de la enseñanza y el aprendizaje.

Por último, con relación a la naturaleza y el funcionamiento cognitivo de las Teorías Implícitas se destaca su carácter automático, este implica que las creencias implícitas y las acciones que de ellas se derivan son una respuesta indeliberada a una situación.

En el caso de los profesores este carácter automático permite responder a los alumnos de forma rápida y estereotipada apenas produciendo un gasto cognitivo y además con la seguridad que aporta el realismo ingenuo de que se está dando la respuesta correcta. Estas suelen ser muy útiles ante situaciones sobre aprendidas o ejercitaciones, pero limitadas, tal como se ha venido mencionando, ante situaciones o problemas nuevos

Mientras que responder desde la Teoría Explícita llevaría mayor gasto cognitivo ya que cada una de las respuestas debe ser elaborada racionalmente, pero a diferencia de la anterior este mecanismo sí permite abordar nuevas situaciones y problemas.

Por todo lo mencionado en esta apartado es claro que el cambio de las Teorías Implícitas acerca del aprendizaje y la enseñanza no será fácil, pero conocer la naturaleza y funcionamiento cognitivo de las representaciones implícitas podría ser un primer gran paso (Rodrigo y otros, 1993).

4.1. Los Dominios de las Teorías Implícitas

Al hablar de Teorías Implícitas no solo se hace referencia a las explicaciones, anticipaciones, valoraciones y juicios que las personas manifiestan en situaciones donde se lleva a cabo el aprendizaje y la enseñanza, además hace referencia a cómo son sus propias prácticas al aprender y enseñar contenidos específicos en contextos particulares.

Pozo (1996) considera que existen tres teorías de dominio relacionadas con las concepciones implícitas de los docentes las que funcionan como organizadoras de las ideas que los actores ponen en juego al dar cuenta de las condiciones, procesos y resultados que intervienen en el mismo: la Teoría Directa, la Teoría Interpretativa y la Teoría Constructiva.

El autor expone que en algunos de sus trabajos investigativos ha identificado una cuarta teoría denominada Posmoderna, cabe aclarar que este trabajo se centra en las tres primeras, descartando la cuarta dado que no existen antecedentes relevantes que ameriten su incorporación.

4.1.1. La Teoría Directa

Este dominio es considerado como el más básico de los tres, por esta razón se lo denomina como Teoría Directa.

La Teoría Directa desde el punto de vista ontológico argumenta que el aprendizaje es un resultado independiente sin relación alguna con los procesos o circunstancias contextuales. Su raíz epistemológica es semejante a la del realismo ingenuo en el cual el conocimiento se corresponde directa o unívocamente con la realidad. Por lo tanto, para dar muestra que el aprendizaje fue sumado al receptáculo de información -la mente-, este debe ser un retrato directo o copia fiel de la realidad o modelo percibido.

Esta teoría toma una posición dualista acerca del saber, es decir, jerarquiza el conocimiento en bueno y malo, verdadero o no. En relación a los resultados o productos del aprendizaje esta teoría sostiene que para garantizar el aprendizaje solo basta con la simple exposición al contenido u objeto de aprendizaje sin importar el contexto.

Una versión más sofisticada, de esta teoría, vincula los resultados alcanzados a una serie de condiciones cuyo cumplimiento asegura el aprendizaje e inversamente. Estas condiciones hacen referencia al entorno social del aprendiz, los profesores que adhieren a esta asumen que el fracaso es en primer lugar del aprendiz y que este es predecible y condicionado por su entorno y nunca a causa del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pozo J. , 2008); (Marrero J. , 2009).

4.1.2. La Teoría Interpretativa

Este dominio presenta una raíz ontológica en la que concibe al aprendizaje como un proceso básico que ocurre a través del tiempo, epistemológicamente se encuentra ligada con la Teoría Directa ya que mide los resultados a través de replicar la realidad o los modelos culturales, pero se diferencia al poner la propia actividad del aprendiz como la clave para alcanzar un buen aprendizaje. Sin embargo, este puede resultar como una meta casi inalcanzable

dado que para que el estudiante alcance el aprendizaje y pueda replicar una copia perfecta del original esta teoría a diferencia de la Directa sostiene que debe ser acompañada de la mediación del docente lo cual puede provocar efectos en el estudiante que provoquen distorsiones u obstaculicen el logro de copias fieles (Pozo J. I., 1993); (Pozo y otros, 2006).

4.1.3. Teoría Constructivista

Hablar de constructivismo en educación suele ser identificado, desde las perspectivas de la enseñanza, como un enfoque que implica dejar libre al estudiante permitiendo que aprenda a su propio ritmo y que el rol del docente solo se base en proporcionar insumos para que los estudiantes resuelvan una actividad y elaboren sus propias conclusiones, es decir construyan su propio conocimiento.

Cabe aclarar que esta es una concepción se aleja de lo que realmente establece el dominio o la Teoría Constructivista dado que la misma sostiene que para alcanzar un aprendizaje significativo la relación entre el docente y el estudiante debe ser dialéctica permitiendo poner en discusión, oposición y dialogo los conocimientos de ambos para alcanzar una síntesis productiva de manera bidireccional (docente-estudiantes; estudiante-docente), el aprendizaje.

En este sentido es imprescindible considerar que el aprendizaje se encuentra determinado por un contexto social, biológico, psicológico, sociocultural e incluso político e histórico, el cual, tiene el poder de influir de manera bidireccional a estudiantes y docentes. (Ortíz-Granja, 2015).

En otras palabras, el objetivo del constructivismo como modelo de enseñanza y de aprendizaje se basa en la investigación y el descubrimiento personal. Un aprendizaje significativo implica que los contenidos son establecidos de manera no arbitraria, deben estar relacionados con lo que el estudiante ya sabe de manera tal que se establezca una interacción con lo que se debe aprender. Esto permitirá que los conocimientos de la estructura cognitiva se interaccionen con la nueva información resignificándolos por medio de la diferenciación y evolución haciéndolos estables, dejando atrás la postura de que el estudiante es una página en blanco en la que los docentes escriben el conocimiento.

Para poder alcanzar este objetivo, Ausbel sostiene que es función del docente durante la etapa de orientación del aprendizaje conocer las experiencias y conocimientos que acompañan al educando, es decir cómo se organiza la estructura cognitiva y qué tan estable es (1983).

Por lo que llevar a cabo esta acción permitirá una mejor orientación de la práctica educativa dado ya que utilizar las experiencias y conocimientos de los educandos promoverá la interacción dialéctica con el docente y por consiguiente se podrá alcanzar un aprendizaje significativo. En palabras de Ausbel *"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente"* (1983, pág. 2).

El marco de las Teorías Implícitas constructivistas se concibe que los resultados del aprendizaje implican inevitablemente una redescipción de los contenidos que trata e incluso de la propia persona que aprende, esto se sustenta a partir de concebir que cada estudiante puede construir un significado diferente ante un mismo contenido. Esto implica que no solo los

esquemas conceptuales del estudiante se van modificando como producto de la interrelación entre este y el contenido del aprendizaje, sino que también se presenta una transformación del contenido original de aprendizaje.

Para dar respuesta a esto el docente debe asumir y conceptualizar su enseñanza centrada en promover actividades de reflexión y construcción del conocimiento (Pozo y otros, 2006); (Pozo J. , 2008).

4.2. Tres grandes procesos de cambios representacionales

El primero de ellos tiene como objetivo que los problemas de aprendizaje sean interpretados y analizados a la luz de las estructuras conceptuales más complejas; el segundo, que los docentes partan de reconocer sus modelos implícitos para poder cambiarlos; y en tercer lugar que los docentes puedan establecer una jerarquía de sus modelos implícitos y los trabajen en el marco de la teoría pedagógica vigente.

El primer elemento responde a la naturaleza epistemológica acerca de lo que se concibe por conocimiento disciplinar en la actualidad. Esta nueva concepción provoca alejarse de la repetición de conceptos, memorizar formulas y reproducir de forma sistemática lo dicho por otros. Lo que pretende este primer motor de cambio es reconocer la necesidad de que el conocimiento disciplinar sea apropiado desde las bases. Es decir, brindar la posibilidad que esta apropiación se lleve a cabo a través de un proceso en el cual los estudiantes puedan someter a discusión esos saberes establecidos como verdaderos con los propios indagando acerca de su epistemología para poder discernir a través de la argumentación y contra argumentación porqué esos saberes son mejores o no que otros.

Este ejercicio favorecerá poder entender y acoplarse a los nuevos modelos de enseñanza generando conocimiento. Pero es más que claro que aquí el docente también debe romper estructuras que permitan este proceso (Pozo y otros, 2006).

El segundo de los elementos hace referencia a la demanda de cambio en las formas de gestionar socialmente el conocimiento. Esta demanda radica en los avances producidos en las tecnologías del saber, de la información y del propio conocimiento. Para poder intentar dar respuesta a esta demanda debe asumirse que las tecnologías no son solo un soporte de conocimiento sino que son un formato de él (Marrero J. , 2010).

Por otro lado, es importante poder reconocer en ellas un elemento indispensable al momento de pensar en la construcción o gestión del conocimiento. Además, no reconocer a las tecnologías, tanto de la información como de la comunicación, como parte del entramado de la cultura y el conocimiento es el primer obstáculo al pensar en nuevos modelos pedagógicos y más aún en aplicarlos (Maggio, 2014).

Estas tecnologías promueven un aprendizaje que no se termina en el aula, este rompe las barreras espaciales, ahora el conocimiento está en todos lados y a toda hora. Por lo tanto, los espacios que ofrecen los docentes a los estudiantes deben promover la formación de personas capaces de continuar aprendiendo. Para lograr esto el objetivo de la educación deberá ser dirigida a formar capacidades de aprendizaje para el futuro.

Los cambios que derivan de la llegada de estas tecnologías han modificado la vida en general, no solo al ámbito educativo, gran parte de los estudiantes que hoy día habitan los contextos universitarios son nativos digitales, es decir, nacieron con ella y por lo tanto es una parte constitutiva para su desarrollo en diversas áreas de la vida, siendo la educación una de

ellas. Es importante resaltar que los docentes en su gran mayoría aún se encuentran dentro de los inmigrantes digitales, es decir, se encuentran asimilando y acomodando este nuevo mundo para poderlo anclarlo y aplicarlo al proceso de enseñanza.

Por lo tanto, las tecnologías han llegado para romper con la estructura acerca de cómo fluye la información dentro del aula ya que no puede sostenerse en la actualidad la manera unidireccional –del profesor al estudiantado- acerca del manejo de la información, ya la forma monológica presenta cada vez menos poder, desmotiva e incluso visibiliza grandes dificultades al momento de valorar los resultados (Pozo J. , 2008).

Por tal motivo el gran reto de la docencia acerca de este cambio es como trabajar el conocimiento en las aulas construyendo un currículum que jerarquice los saberes desde la conciencia y que al jerarquizarlos se reconozca la existencia de otros tipos de saberes. Planificar y gestionar el conocimiento desde esta jerarquización podrá acercar esta gestión al enfoque constructivista y para ello la capacitación es uno de los eslabones más importantes de esta cadena (Maggio, 2014).

5. Particularidades de la formación docente en el contexto universitario.

Una particularidad que presenta la docencia universitaria es que no se requiere para su ingreso de acreditaciones pedagógicas a diferencia del resto del sistema educativo. Por lo tanto, para ser docente de nivel superior basta con acreditar aspectos relacionados al conocimiento científico y profesional desde la mirada disciplinar de la carrera en cuestión de tal manera que los profesionales según su dominio disciplinar podían llevar a cabo una carrera en docencia sin haber poseído formación pedagógica alguna (Cesarini & Mórtoła, 2018).

Sin embargo, a partir de 1995 se lleva a cabo la reforma de la educación superior la cual llegó con el propósito de modernizar el sistema educativo superior. Un elemento de esta propuesta fue la creación de mecanismos centralizados para la evaluación y acreditación universitaria en manos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Este organismo se encarga a través de una evaluación externa de pares de realizar un análisis pormenorizado de cada aspecto relacionado a la institución, con relación al cuerpo académico evalúa entre otros aspectos el desempeño del cuerpo docente en relación a las actividades desarrolladas en docencia, formación, investigación y extensión, según la dedicación (Mollis, 2008).

Este sistema de acreditación promovió dentro de las instituciones educativas un impulso en los docentes que solo poseían formación de dominio disciplinar de la materia a que además se formaran pedagógicamente. Tal como se establece en la ley de Educación Superior en el artículo 37, las instituciones son las garantes del perfeccionamiento de los docentes de manera articulada según los requerimientos de la carrera académica y que el mismo *“no se limitará a la capacitación en el área científica o profesional específica y en los aspectos pedagógicos, sino que incluirá también el desarrollo de una adecuada formación interdisciplinaria”* (Ley de Educación Superior N° 24521,1995, Art.37).

5.1. Desafíos y expectativas de la formación docente por los docentes

Finkelstein (2017), sostiene que en general las expectativas que los profesores poseen de los programas de formación docente se centran en la adquisición de herramientas

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

metodológicas que faciliten la tarea docente, prevaleciendo un modelo de racionalidad técnica. Es decir, se asocia los problemas a la práctica y que la única manera de resolverlos es a partir de aplicar una teoría lineal concebida como universal y verdadera.

Esta visión positivista y reduccionista sitúa a la formación teórica como la única formación académica necesaria para ejercer la docencia, centrada en el conocimiento explícito del saber hacer a través de un posicionamiento técnico que permita resolver los problemas de la práctica docente por lo que demuestra que las expectativas solo se concentran en la transmisión de información.

Esto ubica una representación del docente como un mero especialista en contenidos que automáticamente podrán ser trasladados a los alumnos, posicionando a este como un receptor de conocimientos e incapaz de construir sus propios conocimientos, centrándose claramente en lo que Pozo establece como Teoría Directa del aprendizaje (Pozo J. , 2008).

5.2. Identidad del docente universitario en el contexto del siglo XXI

La particularidad que presenta el profesor universitario es que al momento de iniciar su formación docente ya se encuentra ejerciendo la profesión y que puede hallarse en diferentes momentos de su trayectoria docente. En el caso de los docentes noveles la formación se lleva a cabo a través de un modelo artesanal donde el maestro comparte los secretos del oficio con el discípulo y de esta manera las prácticas se van configurando en un modelo que luego deriva en un estilo personal.

Pero este tipo de formación conlleva a que los modos de actuación respondan a lógicas de continuidad con modelos docentes preestablecidos, que solo se replican, sin llevar a cabo un

proceso de reflexión que permita identificar si este es realmente el más adecuado, respondiendo a la conocida y típica frase *se hace así porque siempre se hizo así*. (Finkelstein, 2017).

En este sentido algunos autores sugieren que para iniciar con modelos de formación docente que permitan plantear objetivos y estrategias de educación innovadoras, se debería dejar de utilizar la acepción de formación docente y reemplazarla por la de desarrollo profesional, con esta conceptualización se puede englobar tanto la formación pedagógica inicial como la permanente. Desde esta visión se plantea el cambio de manera integral es decir se considera la dimensión pedagógica, profesional, personal y social del profesor universitario promoviendo a la mejora de la calidad docente, brindando respuestas no solo a las necesidades individuales sino además a las de la propia institución (Finkelstein, 2017); (Sanchez-Nuñez, 2001).

En otras palabras, el desarrollo profesional es el elemento constitutivo de la identidad profesional donde la formación se convierte en un proceso educativo dirigido a potenciarlo y es a través de la reflexión sobre la problemática de la enseñanza que el docente comienza a deconstruir concepciones inconscientes por medio de concepciones explícitas que le permitirán modificar sus prácticas y valorar su trabajo profesional.

Estimular el desarrollo profesional será un elemento que contribuirá al rol del profesor como mediador creando en el aula una atmósfera enfocada a acentuar más los éxitos que los errores, por medio de un marco de trabajo en el que se fomente la discusión, el pensamiento, el intercambio de ideas y cualquier proceso que ayude a aprender de la experiencia de manera bidireccional.

6. Docentes Noveles y Expertos

La tarea docente se ve interpelada en sus decisiones y acciones por un contexto donde la sociedad del conocimiento y la incertidumbre en todos los ámbitos de la actuación humana se propician de forma acelerada, implicando que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia. Es importante tener en cuenta que para alcanzar esta cultura profesional como en todo aspecto de la vida la experiencia es un factor a considerar.

En relación a la experiencia docente muchas han sido las consideraciones al momento de establecer a quien denominar cómo Novel y a quién como Experto. Están quienes relacionan el nivel de experiencia en la docencia en relación a las competencias adquiridas, sosteniendo que hablar de un profesor Experto no significa sólo hablar de un profesor con más de cinco años de experiencia docente, sino que además se hace referencia a una persona que ha alcanzado un elevado nivel de competencias relacionadas al conocimiento y destreza que requieren de dedicación y constancia (Marcelo, 2008).

Por otro lado, Berliner considera que en el proceso de convertirse en un profesor experto los docentes atraviesan cinco estadios: El primero de ellos se denomina principiante y corresponde al primer año de experiencia docente en el cual prevalece la utilización racional y muchas veces inflexible de normas descontextualizadas sobre las que se ha recibido información y se las intenta llevar a la práctica.

El segundo denominado principiante avanzado coincide con el segundo y tercer año de experiencia docente, es el contexto el que comienza a guiar el comportamiento del profesor

propiciando el desarrollo del conocimiento estratégico, es decir, comienza a discernir acerca de cuándo ignorar un principio y cuándo seguirlo.

El tercer estadio suele iniciarse después del tercer o cuarto año de experiencia docente y se denomina docencia competente dado que el profesor es capaz de formular elecciones conscientes sobre su comportamiento y actividades en función de sus objetivos y de los medios disponibles estableciendo prioridades y decidiendo planes de acción.

El penúltimo de los estadios se denomina dominio docente el cual se caracteriza por el desarrollo del sentido intuitivo de la situación y por un reconocimiento holístico de las similitudes, lo que le permite predecir acontecimientos con un nivel de precisión alto; a la vez procede analíticamente y su toma de decisiones es deliberada.

Por último, el estadio del experto contiene elementos no ligados a la experiencia del docente y solo un porcentaje muy bajo de profesionales acceden a este estadio (1990).

En este trabajo el nivel de experiencia docente será interpretado en relación a los estadios presentados por Berliner agrupando los de principiante, principiante avanzado y el de docencia competente para denominar a los docentes como Noveles, mientras que para denominar a los Expertos se agrupan los estadios de dominio docente y experto.

Por lo tanto, las distinciones entre Noveles y Expertos se basan en una diferenciación de conocimientos y no de procesos cognitivos básicos o capacidades de procesamientos, esta diferencia se presenta tanto de manera cualitativa como cuantitativa dado que los Expertos no solo saben más que los novatos, sino que ante todo disponen de conocimientos distintamente organizados. En relación a la destreza esta se produce por un efecto de la práctica acumulada,

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

la cual será traducida en función a las concepciones construidas y enraizadas de manera individual (Pozo J. I., 1993).

HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

HIPÓTESIS

- ✓ Las concepciones sobre la enseñanza de los docentes se sitúan mayoritariamente en el dominio constructivista que en el directo o interpretativo.
- ✓ Las concepciones sobre la enseñanza de los docentes se sitúan en la teoría constructivista con respecto a qué es aprender y qué se aprende, pero en el cómo se aprende y qué y cómo se evalúa se identifican con la teoría interpretativa.
- ✓ La capacitación, el cargo y el nivel de experiencia y las concepciones están relacionados con las concepciones acerca de la enseñanza que tienen los docentes.
- ✓ Los Docentes que se capacitan poseen concepciones acerca de la enseñanza constructivistas a diferencia de los que no se capacitan.
- ✓ Los docentes noveles se identifican con una concepción constructivista a diferencia de los expertos.
- ✓ Según el cargo docente las concepciones sobre la enseñanza son diferentes.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar la relación entre las concepciones sobre la enseñanza, cargo, nivel de experiencia en la docencia y capacitación de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante al año 2021.

Objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar a los Docentes según sexo, dominio, edad, antigüedad, capacitación, cargo y dedicación.
- ✓ Reconocer las concepciones que sobre la enseñanza sostienen los docentes en cuanto a qué es aprender, qué se aprende, cómo se aprende y qué y cómo se evalúa.
- ✓ Examinar las similitudes y diferencias de las concepciones sobre la enseñanza de los Docentes según capacitación, cargo y nivel de experiencia.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Estudio

Se realizó un estudio observacional, correlacional en función de analizar el grado de vinculación entre las concepciones acerca de la enseñanza con la capacitación docente, el cargo y el nivel de experiencia con el objeto de alcanzar un nivel predictivo y parcialmente explicativo, dado la escala de medición de las características de las variables en estudio.

Por otra parte se trata de un estudio transversal y prospectivo (Hernández-Samipieri y otros, 2010).

3.2. Sitio de Investigación

El estudio se realizó en la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario. Esta Escuela es una de las más antiguas en el ámbito universitario del país, cuenta con una la Carrera de Grado con una duración de cinco años que otorga el Título de Licenciado/a en Enfermería.

Resulta importante destacar que el estudio se realizó en un contexto sanitario complejo debido a la pandemia de Covid 19, por lo que a partir de lo que el Estado denominó como “fase de aislamiento social preventivo y obligatorio”, las actividades docentes y administrativas se vieron limitadas en cuanto a la presencia en los lugares de trabajo.

En ese contexto, las autoridades proporcionaron una serie de herramientas virtuales, sincrónicas y asincrónicas, para favorecer la comunicación y el desarrollo de las actividades

educativas, situación que una vez finalizada la etapa más dura del aislamiento, continuó de la misma manera hasta la actualidad.

Cabe señalar que el cambio de modalidad (de presencial a virtual) en un principio generó algunas complejidades que fueron subsanándose paulatinamente pero que promovieron una interesante socialización entre los docentes, docentes y estudiantes, docentes y personal administrativo a través de los diferentes medios de comunicación e intercambio.

3.3. Población y Muestra

Se tomaron los docentes de la Escuela de Enfermería con una antigüedad mínima de un año, independientemente de sus cargos y dedicación horaria.

La población total en el año 2021 era de 125 personas, de las cuales su dominio de formación era su mayoría Licenciados en Enfermería, 7 Psicólogos, 4 Licenciados en Nutrición, 1 Médico y 1 Bioquímico. Dadas estas características y considerando el contexto de comunicación virtual descrito anteriormente se realizó un muestreo probabilístico al azar simple.

El tamaño de la muestra se calculó con una fórmula estandarizada para poblaciones finitas, con un nivel de confianza del %95, un error de estimación del 3,5% y un 50% de probabilidad de que ocurra o no el evento estudiando, considerando que no se contaba con el dato específico. Este cálculo arrojó un tamaño de muestra de 108 personas.

De las 108 personas seleccionadas, aceptaron la invitación 105 pero al controlar los datos efectivamente respondidos se descartaron 14, por lo que la muestra final estuvo conformada por 91 personas con un error estimado de $\pm 5,2\%$.

3.4. Técnicas e Instrumentos

Se utilizó la técnica de encuesta mediante la aplicación de un cuestionario validado denominado “Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Vilanova y otros, Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias, 2011).

El objetivo del cuestionario es indagar en las concepciones sobre el aprendizaje entendidas como teorías de dominio: *directa*, *interpretativa* y *constructiva* (Pozo y otros, 2006), para la que se establecieron cuatro dimensiones de análisis: ¿Qué es aprender?, ¿Qué se aprende?, ¿Cómo se aprende? y ¿Qué y cómo se evalúa? (Anexo II)

El cuestionario se encuentra diseñado con una serie de diez (10) argumentos o dilemas sobre una determinada situación problemática contextualizada, a partir de los cuales el sujeto debe seleccionar la argumentación que más se acerca a sus ideas, esta modalidad de argumentación permite acceder a niveles más implícitos del pensamiento del profesor. Cada dilema posee tres opciones de respuesta correspondientes a las tres teorías de dominio señaladas anteriormente.

El instrumento también contiene una pregunta abierta en donde se solicita al Docente indicar las tres características principales que debe tener un buen estudiante en la asignatura que imparte. Dado el contexto posible para la recolección de datos se consideró la no inclusión de términos inductores puesto que esta técnica implica recoger expresiones de carácter espontáneo, condición que no propicia la utilización de canales de comunicación asincrónicos.

En el encabezado del Cuestionario de Dilemas se incorporaron preguntas para caracterizar la población con respecto a edad, sexo, cargo, antigüedad en la docencia, dominio de formación y capacitación docente.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se realizó invitando a los docentes a responder el cuestionario de Dilemas a través de un correo electrónico donde el cuerpo del mensaje se detallaban los objetivos de la investigación, la solicitud de participación y la importancia de la misma. Además, se adjuntó en archivos tanto el consentimiento informado como el Cuestionario de Dilemas ampliado y por último un link de acceso que los derivaba a un formulario de Google a partir del cual podrían responder de forma anónima ya que las direcciones de correos no fueron almacenadas.

Consideraciones Éticas

Se elaboró un Consentimiento Informado el cual fue firmado por cada participante que aceptó formar parte de la investigación (Anexo I), remitido a cada participante de manera digital, explicando el carácter anónimo y confidencial de su participación y de los resultados que se generen. Además, se agregarán todos los datos necesarios sobre la identidad del investigador, al igual que un número telefónico para agilizar cualquier duda que pueda emerger, ante su llenado.

3.5. Procesamiento y Análisis de los datos

El procesamiento y análisis estadístico de los datos se realizó con el software estadístico IBM-SPSS, v25.

Para las variables seleccionadas para caracterizar a los docentes: sexo, edad, dominio de formación, antigüedad en la docencia, cargo y dedicación docente, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo univariado, calculando las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas y en el caso de las variables cuantitativas, media aritmética, modo, rango y desviación estándar.

Posteriormente las variables cuantitativas fueron agrupadas en rangos: Edad: entre 25 a 35 años; entre 36 a 50 años; entre 51 a 65 años y más de 65 años. Antigüedad: entre 2 a 5 años, entre 6 a 10 años; entre 11 a 15 años; entre 16 a 20 años y más de 20 años.

Las variables consideradas como predictivas fueron: capacitación docente, cargo y nivel de experiencia, cuando fue necesario se transformaron en variables cualitativas dicotómicas, operacionalizadas de la siguiente manera:

- Capacitación docente: categorías: 1. Sí; 2. No.

- Cargo: categorías: 1. Profesores; 2. JTP y Ayudantes.

- Nivel de experiencia docente: categorías: 1. Noveles (considerando la antigüedad en el cargo entre 2 a 5 años); 2. Expertos (antigüedad mayor a 6 años).

La variable considerada como respuesta fue la denominada Concepciones sobre la enseñanza. Esta variable se operacionalizó de la siguiente manera.

- Concepciones sobre la enseñanza: creencias o significaciones que poseen los docentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Dimensiones de la variable: a) Qué es aprender, b) Qué se aprende, c) Cómo se aprende y d) Qué y cómo se evalúa. Categorías de la variable:

1. Concepción Directa: el conocimiento se corresponde directa y unívocamente con la realidad, el aprendizaje aparece como un suceso aislado, se establece una relación automática entre las condiciones maneras de enseñar y los resultados del aprendizaje.

2. Concepción interpretativa: se conectan las condiciones de aprendizaje, los procesos y el resultado final de manera lineal. El aprendizaje se logra en un proceso que se da en el tiempo.

3. Concepción constructivista: se asume que la información puede tener diferentes significados para los sujetos, que el conocimiento implica transformación y que el aprendizaje es un sistema dinámico, autorregulado, que articula condiciones, procesos y resultados.

En un primer momento las respuestas sobre los diez dilemas del Cuestionario se analizaron en forma conjunta identificando el tipo de Teoría predominante de manera global para lo cual se calcularon las distribuciones de frecuencias absolutas y relativas y la moda para establecer la opción de respuesta que predominaba en función de la información brindada por los sujetos.

Posteriormente, los diez dilemas se agruparon según las cuatro Dimensiones de la variable y en cada una de ellas las tres categorías, calculando distribuciones de frecuencias absolutas y relativas.

Para valorar la asociación entre el total de los dilemas y las dimensiones utilizando las pruebas no paramétricas específicas resultó necesario agrupar la Teoría Directa y la Interpretativa en una sola categoría denominada Teoría Combinada.

Para determinar la asociación entre las variables predictivas con la variable respuesta, concepciones sobre la enseñanza, se realizaron análisis bivariados a través de Tablas de Contingencia que incluyeron frecuencias observadas, esperadas, residuos corregidos, totales por filas y columnas.

Dado que las variables contrastadas son todas nominales, para determinar la existencia de asociación o independencia se utilizó la prueba estadística no paramétrica Chi Cuadrada de Pearson con un nivel de significación $p < 0,05$.

Cuando los resultados evidenciaron asociación, para valorar la fuerza o grado de asociación global se calculó el coeficiente V de Cramér, dado que esta prueba puede utilizarse con variables nominales cruzadas en tablas de contingencia de cualquier tamaño ($2 \times N$).

La V de Cramér calcula valores o índices entre 1 y 0, donde 1 significa asociación perfecta y 0 la independencia perfecta. Sin embargo, algunos expertos en función de los resultados empíricos algunos expertos consideran que es poco frecuente encontrar valores tan próximos al 1 por lo que se puede considerar un 0,7 o 0,6 como un valor máximo habitual (López-Roldan & Fachelli, 2015).

Establecidas la asociación entre las variables y la intensidad de la misma, se procedió a centrar el análisis en la naturaleza de esa relación a través de los residuos corregidos.

Los residuos corregidos se calculan a partir de la diferencia entre las frecuencias esperadas y observadas en cada casilla de la tabla de contingencia, valores superiores a +1,96,

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

o inferiores a $-1,96$, indican que hay relación entre las categorías a un nivel de confianza del 95%.

Los resultados fueron presentados en gráficos de sectores circulares y tablas de contingencia.

CAPÍTULO 4

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta el análisis estadístico en función de los objetivos específicos formulados para esta Tesis. En primer lugar, se describirán las características de los docentes de la Escuela de Enfermería que participaron de este estudio.

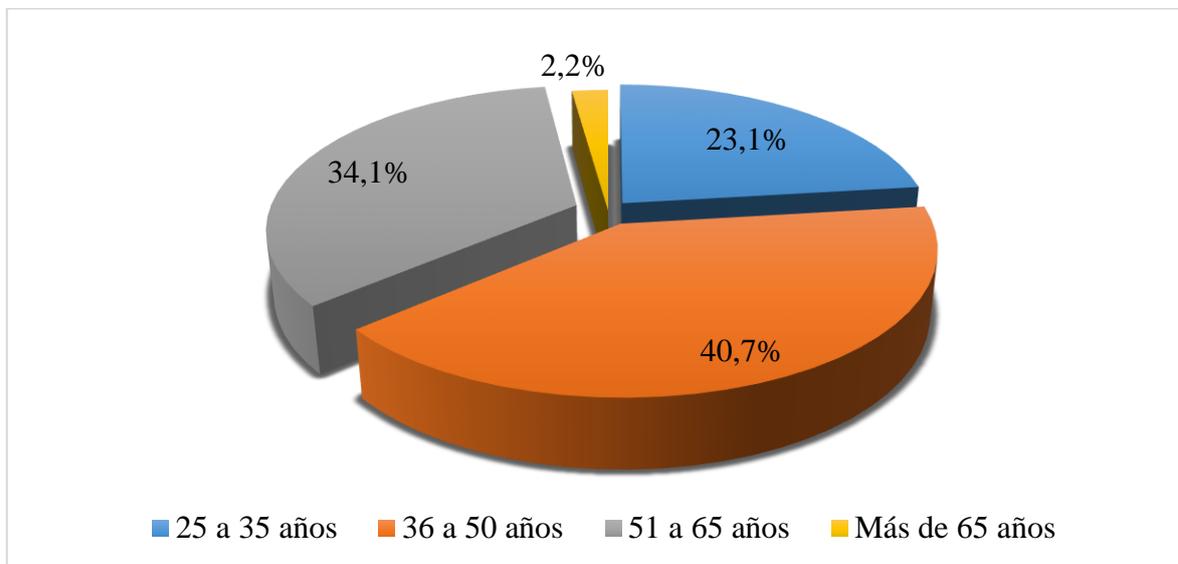
4.1. Características de los Docentes:

Se trabajó con una muestra de 91 docentes, en su mayoría de sexo femenino (n=67: 73,6 %). En lo que respecta al dominio disciplinar, el 91% (n=83) perteneciente a la disciplina de Enfermería, el 5,5% (n=5) Psicología, mientras que el 3,4 % restante a dominios disciplinares tales como Nutrición, Medicina y Bioquímica.

La edad promedio fue de 45,40 años ($\pm 10,686$ DT), con una mediana de 46. La edad máxima referida por los participantes fue de 70 años y la mínima de 25. La agrupación por grupos etarios se puede observar en la **Gráfico 1**.

Gráfico 1

Edad de los Docentes de la Escuela de Enfermería, según Grupo Etario, , Octubre y Noviembre de 2021.

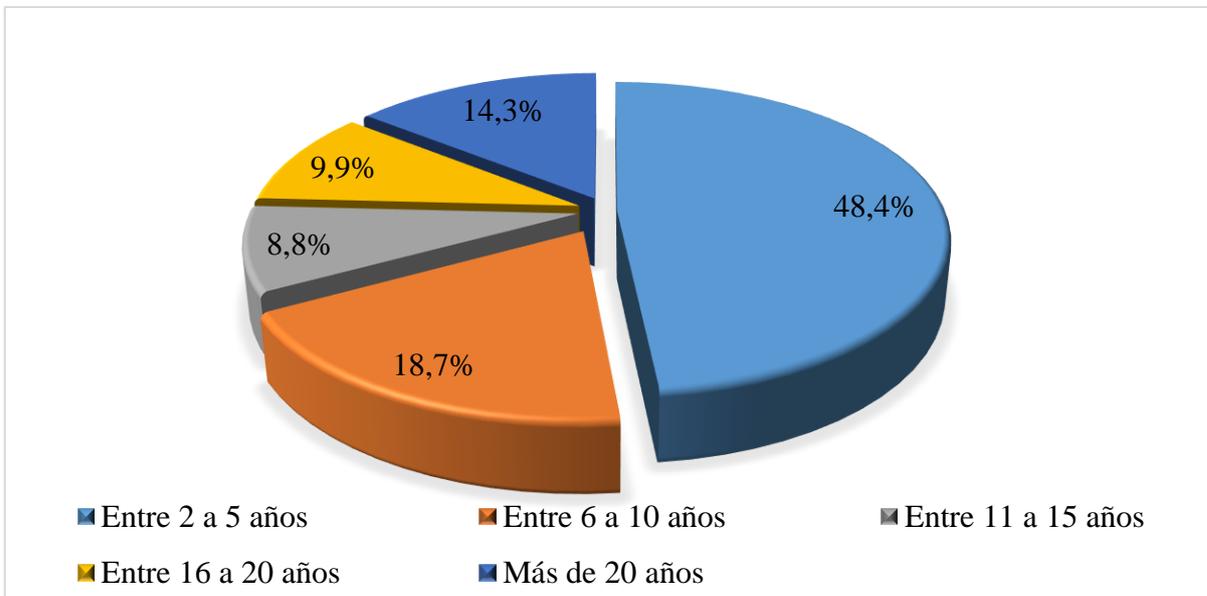


Fuente. Elaboración propia.

Se observa en el **Gráfico 1** que las edades se concentran con un 75% del total en dos grupos etarios, por un lado, con el 40,7% (n=37) el comprendido entre los 36 a 50 años y, por el otro, con un 34,1% (n=31) en el rango de 51 y 65 años. El rango que se destaca por su bajo porcentaje de representatividad es el que comprende a los mayores de 65 años con sólo un 2,2%.

Gráfico 2

Antigüedad de los Docentes de la Escuela de Enfermería , Octubre y Noviembre de 2021.

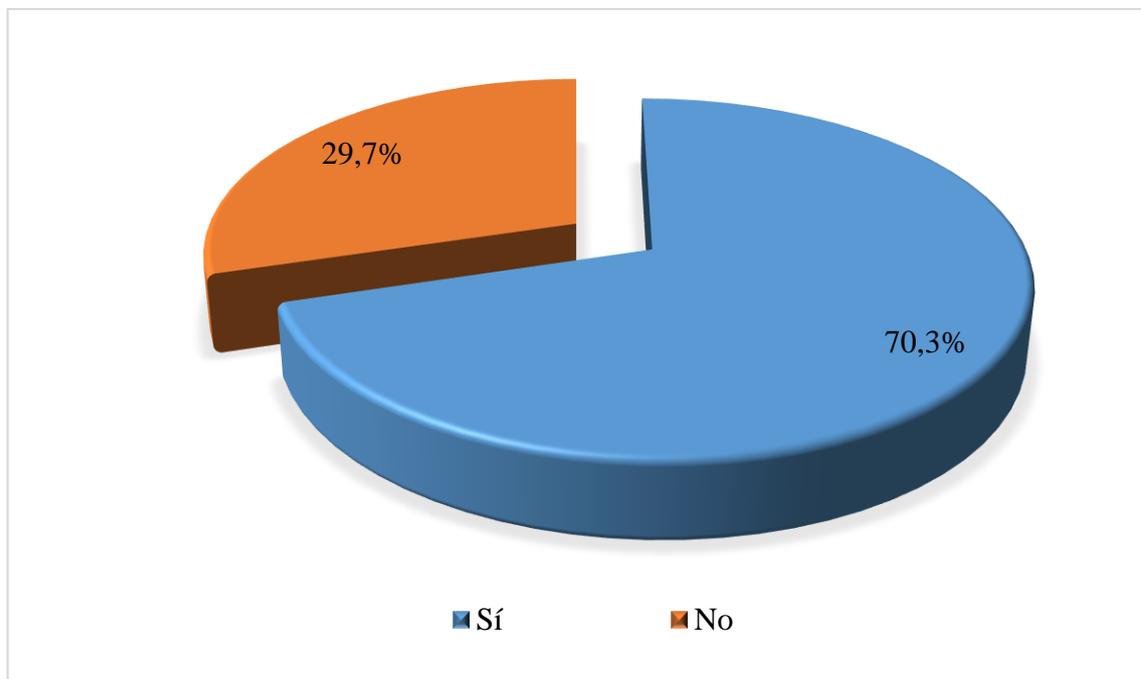


Fuente. Elaboración propia.

Con respecto a la antigüedad, la media fue de 10,26 ($\pm 10,248$ DT), con una mediana de 6. A los efectos de resumir esta variable los valores de antigüedad se agruparon por rangos, lo cual puede observarse en la **Gráfico 2**, donde se advierte que el grupo comprendido entre 2 y 5 años de antigüedad representa el 48,4% ($n=44$) del total, mientras que los docentes con antigüedad mayor a los 6 años el 51,6% ($n=47$). Dada esta distribución se consideró identificar al primer grupo como Noveles y al segundo como Expertos.

Gráfico 3

Capacitación de los Docentes de la Escuela de Enfermería, Octubre y Noviembre de 2021.



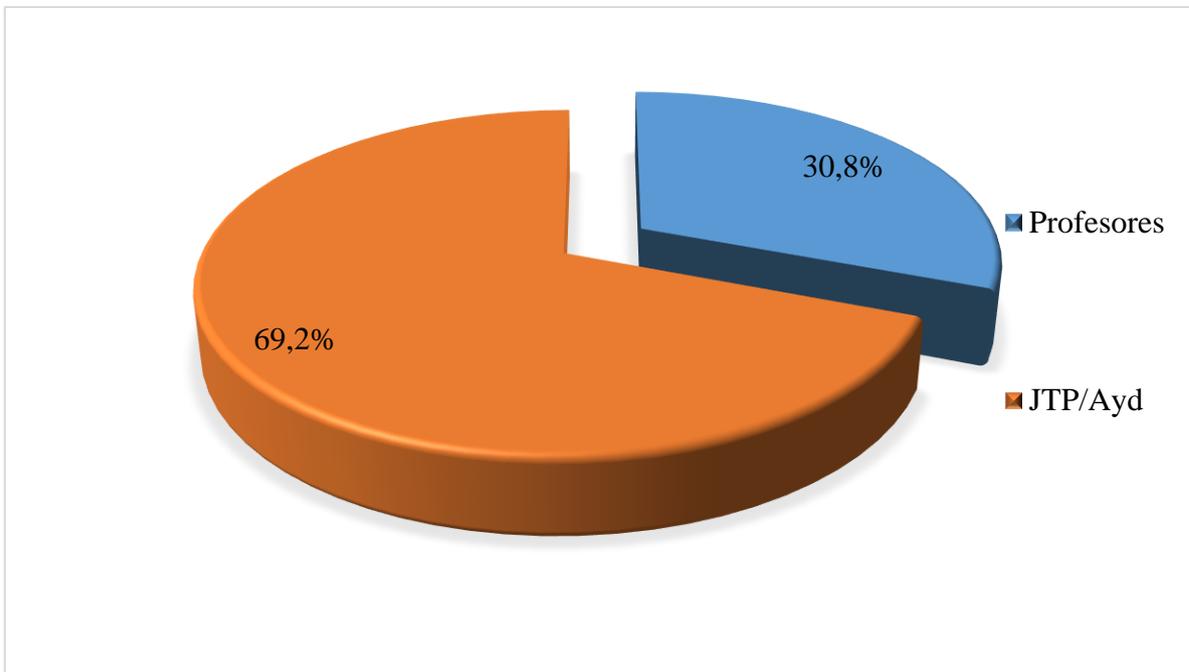
Fuente: Elaboración propia.

En el **Gráfico 3** se puede observar que el 70,3% (n=64) de los participantes manifestaron poseer capacitación pedagógica.

En virtud de ampliar la información referida a los docentes que expusieron no haber realizado capacitación se halló que están representados de la siguiente manera: según cargo el 39% (n=63) de los JTP y Ayudantes de primera y el 10% (n=28) de los profesores; con relación a la dedicación el 27% (n=30) para los exclusivos, 31% (n=29) semi-exclusivos y el 31,25% (n=32) simple; con respecto al nivel de experiencia el 34% (n=44) de los Noveles y de los Expertos el 25,53% (n=47); según la edad el 28,57% (n=21) para el rango de 25 a 35 años, 40,54% (n=37) para el de 26 a 50 años, 19,35% (n=31) para el de 51 a 65 años.

Gráfico 4

Cargo de los Docentes de la Escuela de Enfermería, Octubre y Noviembre de 2021.



Fuente. Elaboración propia.

El **Gráfico 4** representa el agrupamiento de los cargos en dos categorías por un lado la de Profesores y por el otro la de Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y Ayudantes, siendo el último grupo el que predomina con un 69,2% (n=63).

Tabla 1

Cargo y Dedicación, en Horas, de los Docentes de la Escuela de Enfermería , Octubre y Noviembre de 2021.

		Dedicación			
		Semi			
Cargo		Exclusiva ^a	Exclusiva ^b	Simple ^c	Total
Titular	Recuento	7	0	0	7
	% dentro de Dedicación	23,3%	0,0%	0,0%	7,7%
	<hr/>				
Asociado	Recuento	3	1	2	6
	% dentro de Dedicación	10,0%	3,4%	6,3%	6,6%
	<hr/>				
Adjunto	Recuento	9	2	4	15
	% dentro de Dedicación	30,0%	6,9%	12,5%	16,5%
	<hr/>				
JTP ^d	Recuento	10	24	23	57
	% dentro de Dedicación	33,3%	82,8%	71,9%	62,6%
	<hr/>				
Ayud. ^{e1a}	Recuento	1	2	3	6

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

		Dedicación			
		Semi			
Cargo		Exclusiva ^a	Exclusiva ^b	Simple ^c	Total
	% dentro de Dedicación	3,3%	6,9%	9,4%	6,6%
Total	Recuento	30	29	32	91
	% dentro de Dedicación	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Notas. ^a 40 horas semanales; ^b 20 horas semanales; ^c 10 horas semanales; ^d Jefes de Trabajos Prácticos; ^e Ayudante de 1^a.

Fuente. Elaboración propia.

Entre los docentes con dedicación exclusiva la mayor proporción corresponde a los que tenían cargos de Profesores (n=19: 63,3%). Los docentes con cargos de Jefe de Trabajos Prácticos y Ayudantes tenían mayoritariamente dedicación semiexclusiva o dedicación simple (n=26: 89,7%; n=26: 81,3%).

4.2. Concepciones sobre la enseñanza:

Una vez caracterizada a la población es momento de presentar el análisis acerca de las concepciones sobre la enseñanza que poseen los docentes.

En primer lugar, se presentan las concepciones globales en función de los 10 dilemas que conforman el cuestionario utilizado, para luego desglosar la información según las dimensiones que se trabajan en el mismo.

Tabla 2

Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la Escuela de Enfermería, según Teoría de Dominio, Octubre y Noviembre de 2021.

Total Dilemas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
TD ^a	12	13,2	13,2
TI ^b	18	19,8	33,0
TC ^c	61	67,0	100,0
Total	91	100,0	

Notas. ^aTD (Teoría Directa); ^bTI (Teoría Interpretativa); ^cTC (Teoría Constructivista).

Fuente. Elaboración propia.

En la **Tabla 2** puede observarse cuál ha sido el comportamiento de las respuestas aportadas por los docentes con respecto al total del cuestionario. Los resultados son claros al

identificar a las concepciones sobre la enseñanza con predominio en la TC (n=61: 67%), seguida por la TI (n=18: 19,8%).

En función de los resultados hallados se acepta la hipótesis de trabajo, al respecto.

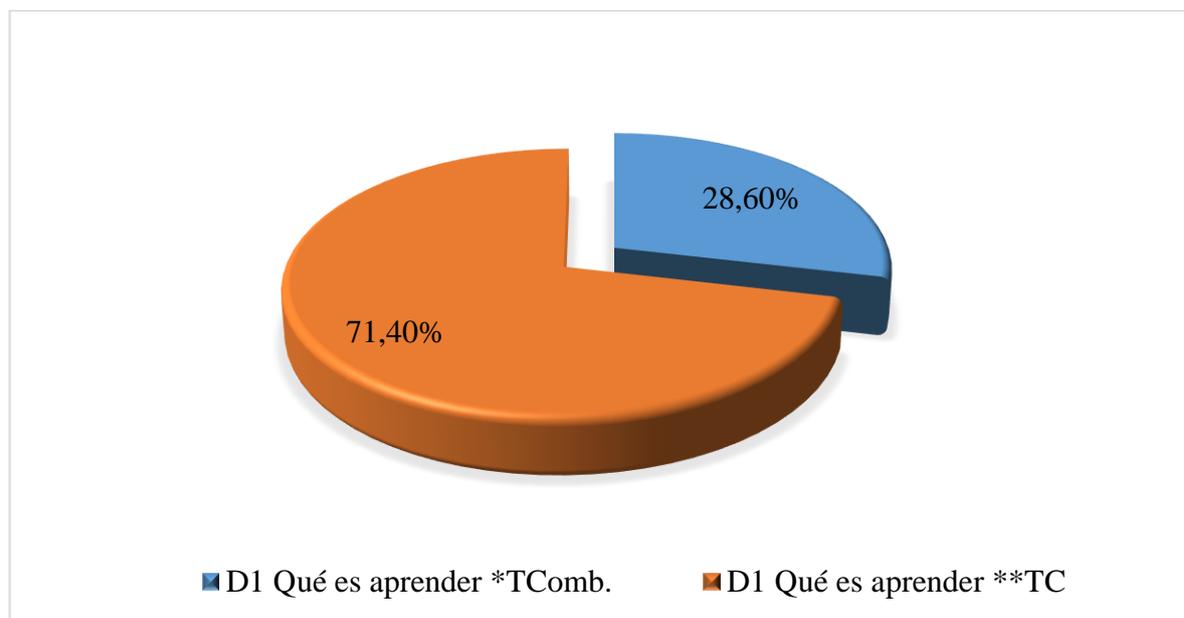
Sin embargo, al calcular el valor de la moda para cada uno de los dilemas se observó que el valor de la moda fue de 3 en siete de los dilemas, es decir se seleccionaron mayoritariamente ítems de respuestas correspondientes a la TC y, en los dilemas 7, 8 y 10, el valor de la moda fue de 2, es decir que se seleccionaron ítems de respuestas correspondientes a la TI. Esta situación se desglosará más adelante al analizar los resultados por dimensiones.

La profundidad y riqueza de los datos promueven a la necesidad de presentar un análisis pormenorizado del comportamiento de cada uno de los dilemas que componen las cuatro dimensiones estudiadas.

Para valorar la asociación entre el total del cuestionario con cada una de las dimensiones y la teoría global se ha optado por agrupar a la Teoría Directa e Interpretativa denominándola como Teoría Combinada y por otro lado la Teoría Constructivista. Las que serán representadas a continuación.

Gráfico 5

Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Qué es aprender”, Octubre y Noviembre de 2021.



Nota: *Teoría Directa más Teoría Interpretativa; **Teoría Constructivista

Fuente: Elaboración propia.

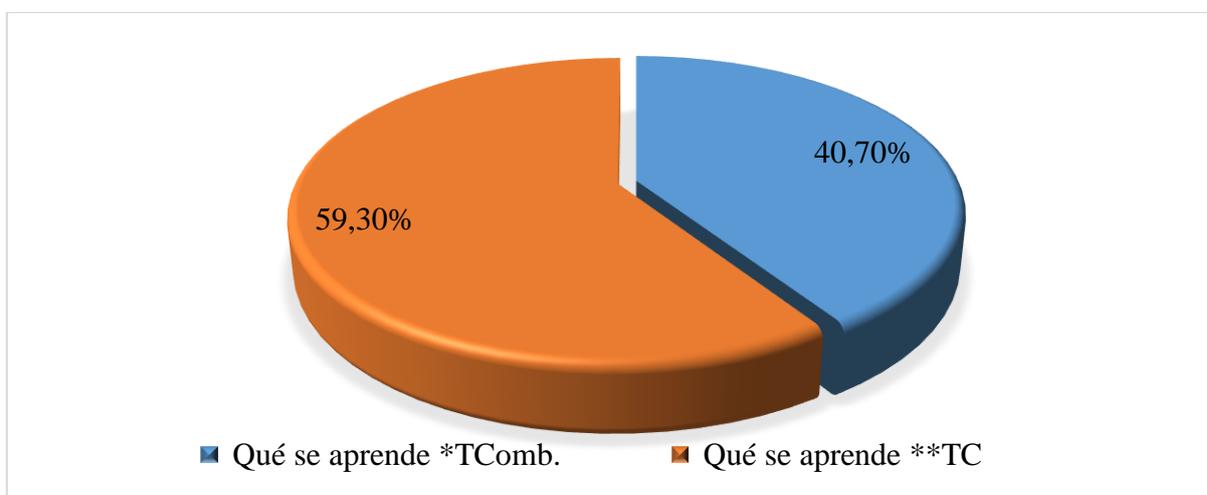
Tal como puede observarse en el **Gráfico 5** al momento de valorar la dimensión “*Qué es aprender*” la ponderación más alta se ubica dentro de los dilemas que se relacionan a la TC con un 71,4% (n=65) mientras que los dilemas que representan a la TD más la TI es de 28,6% (n=26). Se hallaron evidencias de asociación estadística significativa entre esta dimensión y la teoría global, ($\chi^2= 50,726^a$, gl =1, p = 0,000), asociación que se evidencia también en función de los residuos corregidos con un valor significativo de $\pm 7,1$, tanto para la Teoría Combinada como la Teoría Constructivista. La asociación simétrica en función de la V de Cramér muestra una intensidad alta ($=0,747$: p=0,000). Al realizar un análisis detallado de los Dilemas que

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

componen esta dimensión se identificó que, al definir el aprendizaje el 67 % (n=61) sostuvo que “aprender es recrear el objeto de estudio” (TC), mientras que el 19,8% (n=18) manifestó que “aprender es obtener la copia del objeto distorsionada” (TI). Así mismo, al dar respuesta a la función y relevancia que posee reconocer las ideas previas de los alumnos para el aprendizaje, el 71,4% (n=65) respondió que este reconocimiento “es importante y fundamental para los alumnos” (TC), el 25,3% (n=23) sostuvo que “es útil conocerlas” (TI).

Gráfico 6

Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Qué se aprende”, Octubre y Noviembre de 2021.



Nota: *Teoría Directa más Teoría Interpretativa; **Teoría Constructivista

Fuente: Elaboración propia.

El **Gráfico 6** pone de manifiesto que el 59,3% (n=54) de los docentes se ubicaron en una concepción del aprendizaje constructivista, mientras que el 40,7 % (n=37) se identifica con concepciones de tipo combinadas, es decir Directa e Interpretativa.

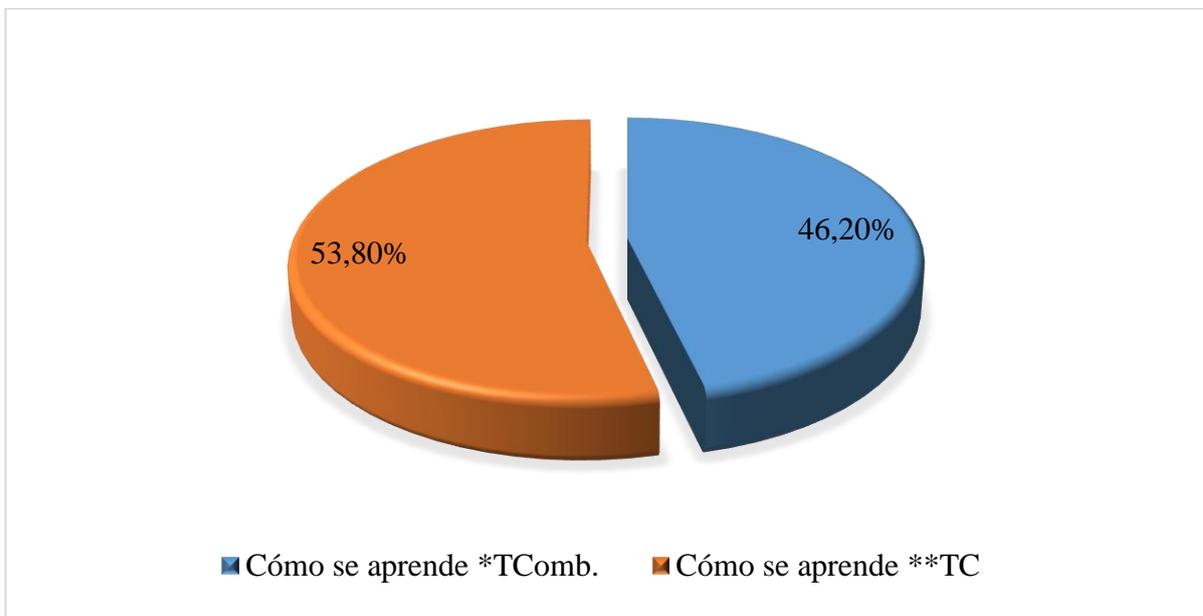
Se hallaron evidencias de asociación estadística significativa entre esta dimensión y la teoría global, ($\chi^2=5,568^a$, $gl=1$, $p=0,018$), asociación que se evidencia también en función de los residuos corregidos con un valor significativo de $\pm 2,4$, tanto para la Teoría Combinada como la Teoría Constructivista. La asociación simétrica en función de la V de Cramér muestra una muy baja intensidad ($=0,247$; $p=0,018$).

Al momento de analizar los dos Dilemas que integran esta dimensión se observó que en el D3 el 59,3% ($n=54$) se inclinó por la opción que representa a la TC relacionado al contenido de los programas, respondiendo que *“seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje”*, mientras que el 31,9 % ($n=29$) consideró que *se deben enseñar todos los contenidos que surgen de la lógica disciplinar, ya que son indispensables para que el alumno avance en la carrera (TI)*.

En función al D4 que indaga acerca de los objetivos principales de la asignatura la respuesta que más destacó fue *“procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que comprenden”* con un 62,6% ($n=57$) correspondiendo a la TC, mientras que un 24,2% ($n=22$) (TI) respondió *“procurar que los alumnos razonen y comprendan lo más posible, aunque no siempre lo logren en el caso de los contenidos más complejos”*

Gráfico 7

Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Cómo se aprende”.



Nota: *Teoría Directa más Teoría Interpretativa; **Teoría Constructivista.

Fuente: Elaboración propia.

En la **Gráfico 7** la TC se destaca con un 53,8% (n=49) y se nota un incremento de las respuestas en la Teoría Combinada de 46,2% (n=42). No se hallaron evidencias de asociación estadística significativa entre esta dimensión y la teoría global ($\chi^2 = ,143^a$, gl =1, p = 0,705).

Al momento de llevar a cabo un análisis más detallado de los dilemas que integran esta dimensión se halló que en el D5, donde se indagó sobre la aplicación de conocimientos ya adquiridos, la opción seleccionada con mayor frecuencia fue la correspondiente a la TC “enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador” representando al 53,8% (n=49) de los participantes, sin embargo, el 19,8% (n=18)

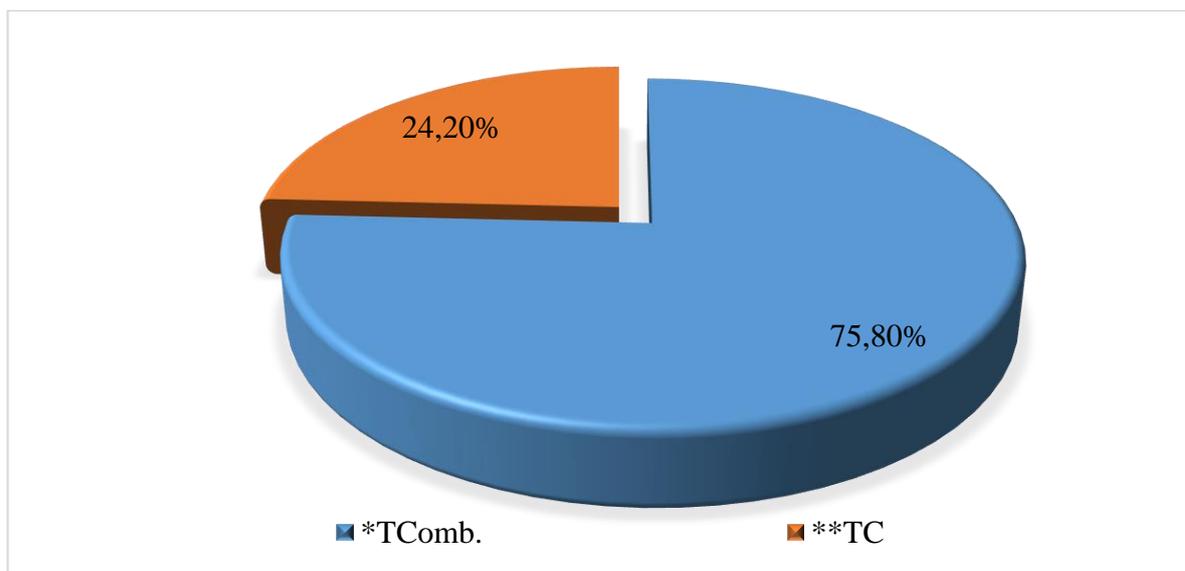
lo hizo con la TD respondiendo que *lo mejor es explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.*

En relación al D6 cuya pregunta se relaciona con la función del profesor, la respuesta con mayor frecuencia de aparición fue *“favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender”* (TC) con el 65,9 % (n=60), mientras que la menor frecuencia de aparición fue *“explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente”* (TD), con un 15,4% (n=14).

Con respecto al D7 referido a la utilización de libros, los resultados muestran un alto predominio por la TI escogiendo como respuesta *“que todos manejen el mismo libro de texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer consulta o comparar puntos de vista”*, con un 56% (n=51), mientras que el 35,2% (n=32) seleccionó que *“cada alumno cuente con diferentes fuentes de información para poder contrastar con diferentes opiniones y diversas perspectivas”* (TC).

Gráfico 8

Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según la Dimensión “Qué y Cómo se Evalúa”.



Fuente: Elaboración propia.

Nota: *Teoría Directa más Teoría Interpretativa; **Teoría Constructivista.

Los resultados que muestran el **Gráfico 8** permiten destacar que los docentes se identifican mayoritariamente con la combinación de la TD con la TI, alcanzando un guarismo de 75,8% (n=69) mientras que la TC representa un 24,2% (n=22).

Se hallaron evidencias de asociación estadística significativa entre esta dimensión y la teoría global, ($\chi^2= 16,282^a$, gl =1, p =0,000), asociación que se evidencia también en función de los residuos corregidos con un valor significativo de ± 4 , tanto para la Teoría Combinada como la Teoría Constructivista. La asociación simétrica en función de la V de Cramér muestra una intensidad media ($=0,423, p=0,000$).

En un análisis pormenorizado de los dilemas asociados a esta dimensión se encontró que en relación al D8, referido a las preguntas de evaluación, la respuesta que se presentó con mayor frecuencia fue que *“las preguntas deben ser lo más concretas y claras posibles, pero a su vez permitirle al alumno llegar a la misma respuesta por diferentes caminos”* (TI), con un 61,5% (n=56), mientras que para la respuesta *“las preguntas deben ser lo suficientemente abiertas como para que cada alumno pueda organizar su propia respuesta”* (TC), la frecuencia fue del 24,2% (n=24).

Acerca de la posibilidad de exámenes con material de estudio (D9), la respuesta con mayor frecuencia fue que *“es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta”* (TC), con un 49,5% (n=45), mientras que en menor medida la respuesta fue que *“puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información”*, opción que representa a las concepciones interpretativas, con el 42,9 % (n=39).

Por último, para el D10 que indaga acerca de la resolución de problemas se evidenció un alto predominio de la TI con un 50,5% (n=46) respondiendo que *“plantear una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado es correcto”*, mientras que en menor medida se escogió a la TC con un 36,3% (n=33) respondiendo que *“plantearle una situación problemática nueva y comprobar que es capaz de seleccionar un procedimiento adecuado para llegar al resultado correcto”*.

En función de los resultados hallados con respecto a las dimensiones de la variable se acepta la hipótesis de trabajo con respecto a que es aprender, qué se aprende y qué y cómo se evalúa no así con respecto a cómo se aprende.

4.3. Comparación de las concepciones sobre la enseñanza según variables predictivas:

Tabla 3

Comparación de las Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según Capacitación.

		Teorías Implícitas Total Dilemas			
Capacitación		TD ^a	TI ^b	TC ^c	Total
Si	Recuento	10	14	40	64
	Recuento esperado	8,4	12,7	42,9	64,0
	% dentro de	15,6%	21,9%	62,5%	100,0%
	Capacitación				
	Residuo corregido	1,1	,8	-1,4	
No	Recuento	2	4	21	27
	Recuento esperado	3,6	5,3	18,1	27,0
	% dentro de	7,4%	14,8%	77,8%	100,0%
	Capacitación				
	Residuo corregido	-1,1	-,8	1,4	
Total	Recuento	12	18	61	91

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Recuento esperado	12,0	18,0	61,0	91,0
% dentro de	13,2%	19,8%	67,0%	100,0%
Capacitación				

Fuente: Elaboración propia.

Nota: ^a Teoría Directa; ^b Teoría Interpretativa; ^c Teoría Constructivista.

En la **Tabla 3** puede observarse que los docentes con capacitación pedagógica tuvieron una concepción sobre la enseñanza anclada en la TC comparativamente menor que los que no tuvieron capacitación (n=40, 62,5% vs n=21, 77,8%).

Por otra parte, las concepciones sobre las TI y TD obtuvieron una frecuencia relativa mayor en los docentes con capacitación en comparación a los que no la tuvieron (n24, 37,5% vs n=6, 22,2%).

No se hallaron evidencias de asociación estadística significativa ($\chi^2=2,112^a$, gl=2, p=0,348), por lo que no se acepta la hipótesis de trabajo con respecto a que existe asociación entre las variables.

Tabla 4

Comparación de las Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según Jerarquía del Cargo, Octubre y Noviembre de 2021.

Cargo Docente		Teorías Implícitas Total Dilemas			Total
		TD ^a	TI ^b	TC ^c	
Profesores	Recuento	1	10	17	28
	Rec. Esperado	3,7	5,5	18,8	28,0
	% Fila	3,6%	35,7%	60,7%	100,0%
	Residuo corregido	-1,8	2,5	-,9	
JTP/Ayudantes	Recuento	11	8	44	63
	Rec. Esperado	8,3	12,5	42,2	63,0
	% Fila	17,5%	12,7%	69,8%	100,0%
	Residuo corregido	1,8	-2,5	,9	
Total	Recuento	12	18	61	91
	Rec. Esperado	12,0	18,0	61,0	91,0
	% Fila	13,2%	19,8%	67,0%	100,0%

Nota: ^a Teoría Directa; ^b Teoría Interpretativa; ^c Teoría Constructivista

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las concepciones sobre la enseñanza según el cargo de los docentes, se pudo observar que los que tenían un cargo de JTP o Ayudante privilegiaron concepciones de la Teoría Constructivista (n= 44, 69,8%) al igual que los que son Profesores (n=17, 60,7%), sin embargo, al analizar las concepciones sobre la Teoría Interpretativa los Profesores se posicionaron con mayor frecuencia que los docentes con cargos menores (n=10:35,7% vs n=8:12,7%).

Esta última observación se confirma cuando se realiza el análisis por celdas considerando las frecuencias observadas con relación a las frecuencias esperadas y los residuos corregidos o ajustados, dado que se puede inferir que existe una asociación positiva significativa entre los docentes con cargo de Profesor y las concepciones de la Teoría Interpretativa (+2,5), mientras que en los docentes con cargo de JTPs o Ayud. 1ª la asociación fue significativa pero negativa con respecto a la Teoría Interpretativa (-2,5), considerando como relación significativa a valores de los residuos corregidos $\pm 1,96$.

El resto de las casillas resultan localmente no significativas estadísticamente, dado que los residuos corregidos son inferiores a 1,96.

De manera global se hallaron evidencias de asociación estadística significativa ($\chi^2=8,268^a$, gl=2, p= 0,016). Para valorar la asociación simétrica se calculó la V de Cramér cuyo resultado muestra una intensidad media de asociación significativa entre las variables (=0,301, p=0,016).

Por lo tanto, se acepta con un 95% de confianza la hipótesis de trabajo con respecto a que existe asociación entre las variables.

Tabla 5

Comparación de las Concepciones sobre la Enseñanza de los Docentes de la Escuela de Enfermería según Nivel de Experiencia , Octubre y Noviembre de 2021.

Nivel de Experiencia		Teorías Implícitas Total Dilemas			Total
		TD ^a	TI ^b	TC ^c	
Noveles	Recuento	10	6	28	44
	Rec. Esperado	5,8	8,7	29,5	44,0
	% Fila	22,7%	13,6%	63,6%	100,0%
	Residuo corregido	2,6	-1,4	-,7	
Expertos	Recuento	2	12	33	47
	Rec. Esperado	6,2	9,3	31,5	47,0
	% Fila	4,3%	25,5%	70,2%	100,0%
	Residuo corregido	-2,6	1,4	,7	
Total	Recuento	12	18	61	91
	Rec. Esperado	12,0	18,0	61,0	91,0
	% Fila	13,2%	19,8%	67,0%	100,0%

Nota: ^a Teoría Directa; ^b Teoría Interpretativa; ^c Teoría Constructivista

Fuente: Elaboración propia.

En esta tabla se observa que los docentes considerados Expertos tenían concepciones sobre la enseñanza desde el dominio de las Teorías Constructivistas en un mayor porcentaje que los docentes Noveles (n=33, 70,2% vs n=28, 63,6%).

Los docentes Noveles centraron sus concepciones en la Teoría Directa en mayor proporción que los Expertos (n=10, 22,7% vs n=2, 4,3%), invirtiéndose la situación con respecto a la Teoría Interpretativa (Expertos, n=12:25,5% vs Novatos, n=6:13,6%).

Sin embargo, cuando se analiza el tipo de asociación local relacionando las frecuencias observadas con las frecuencias esperadas y los residuos corregidos, se evidencia que existe una asociación positiva significativa de los Docentes Noveles (+2,6) y una asociación negativa significativa de los docentes Expertos con respecto a las concepciones de la Teoría Directa (-2,6), considerando como relación significativa a valores de los residuos corregidos $\pm 1,96$.

El resto de las casillas resultan localmente no significativas estadísticamente, dado que los residuos corregidos son inferiores a 1,96.

De manera global se hallaron evidencias de asociación estadística significativa ($\chi^2=7,653^a$, gl =2, p = 0,022) y una asociación simétrica en función de la V de Cramér que muestra una baja intensidad de asociación, pero significativa ($=,290$, p=0,022).

Por lo tanto, se acepta con un 95% de confianza la hipótesis de trabajo con respecto a que existe asociación entre las variables.

Las comparaciones entre las variables Cargo Docente y Nivel de Experiencia con respecto a las cuatro dimensiones de la variable Concepciones sobre la enseñanza no arrojan una información que se considere relevante puesto que se repiten gran medida lo analizado para la variable considerada de manera global, No se hallaron evidencias de asociación estadística significativa en ninguno de los casos.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1. Discusión.

5. 1.1. Características de los docentes.

Con respecto a las características de la muestra de docentes de la Escuela de Enfermería consultados los resultados mostraron que el sexo predominante es el femenino el cual podría asociarse a que la disciplina de dominio que prevalece es la enfermería. Esta caracterización coincide con otros hallazgos que muestran que las carreras predilectas por las mujeres son las del área de las Ciencias Sociales, Lenguas, Psicología y Ciencias de la Salud, mientras que los hombres se inclinan por las Ciencias Agropecuarias, las Ingenierías, Matemática, Astronomía, Física y Computación.

Con respecto a las carreras del área de las Ciencias de la Salud destaca que en Medicina aún predomina el sexo masculino, ubicando la elección de las mujeres en carreras afines, tales como Enfermería, Fonoaudiología, Odontología, entre otras (Trama & Ramagnano, 2021); (Ahumada, 2018); (IESALC³ 2021).

Otro aspecto que podría vincularse al predominio del sexo femenino es el fenómeno de la feminización de la docencia (Gallego Morrón & Matus López, 2018); (IESALC, 2021); (Trama & Ramagnano, 2021). Los hallazgos sobre esta característica para algunos autores se relacionan con que en el ámbito de la educación superior la presencia femenina coincide con

³ Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

las tendencias globales de la situación de género en la ciencia y estas tendencias se vinculan, a su vez, con las características contextuales del mercado laboral, dado que los hombres tienden a concentrarse en espacios de mejor dotación de recursos económicos, mientras que las mujeres lo hacen en los de baja inversión (Rodigou Nocetti y otros, 2011).

Esta predisposición se corresponde con los países en vía de desarrollo ya que en los desarrollados son opuestas y por esta razón en Europa y Estados Unidos donde el impulso por el desarrollo científico y tecnológico es mayor, se observa menor proporción de mujeres que de hombres, en la docencia universitaria.

Desde otra mirada, Marrero plantea que la feminización de la educación universitaria se debe a que el docente ya no representa socialmente lo que era, es decir, se ha notado un desprestigio del rol ante la mirada social y por lo tanto, las mujeres sólo consiguen conquistar barcos que se hundan o que están en riesgo de hacerlo (2006).

Estas situaciones generan diversos interrogantes que serían interesante profundizar en otro estudio a los efectos de relevar si de alguna manera el sexo incide sobre las concepciones de la enseñanza, dado que en los antecedentes revisados no se ha presentado esta discusión.

Con respecto a la edad el rango con menor representatividad es el comprendido por mayores de 65 esto puede asociarse a que el régimen previsional para Docentes Universitarios, enmarcado en la Ley N° 26508, establece, entre otros requisitos, que para acceder al beneficio jubilatorio se debe alcanzar los 60 años de edad para las mujeres y 65 años de edad para los varones, además destaca que *“...en ambos casos, ante la intimación del empleador, cualquiera fuere, los docentes universitarios podrán optar por permanecer en la actividad laboral durante 5 años más después de los 65 años”* (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021).

Por otro lado, se observa que el rango de edad opuesto, es decir, el que comprende a los más jóvenes representado por los docentes cuyas edades alcanzan los 25 a 35 años, también se destaca por su baja representatividad. Con relación a esto podría asumirse que se encuentra asociado a las características particulares de los estudiantes de la carrera. Un estudio, llevado a cabo en la institución en la cual se enmarca este trabajo, reveló que los ingresantes a la carrera eran mayoritariamente mujeres mayores de 25 años (Simonetti y otros, 2015).

Otro dato que también podría relacionarse es que esta carrera suele ser tenida en cuenta como segunda opción, es decir, al no poder avanzar o culminar alguna de las carreras relacionadas al área de la salud con mayor prestigio, se inclinan por enfermería (Simonetti y otros, 2015).

Otro motivo que puede vincularse es que para aspirar a un cargo de docente en la institución uno de los requisitos de mayor peso es el de poseer título de grado (Licenciado en Enfermería, Médico, Nutricionista, Psicólogo, etc.).

En este sentido cabe resaltar que los estudiantes de la carrera en su mayoría provienen de clase media baja con empleos informales, por lo que la acreditación de un título intermedio de Enfermero promueve la posibilidad de incorporación al mercado laboral formal y por lo tanto retrasan la finalización de la carrera de grado.

Así mismo, en el mercado laboral en su gran mayoría el colectivo enfermero se caracteriza por el pluriempleo, razón que pone en segundo plano a la continuidad de los estudios, dadas las extensas jornadas laborales y los horarios que en algunos casos son incompatibles con cursar el segundo ciclo de la carrera (Simonetti y otros, 2015); (Aguilar & Bonaldo, 2018).

Lo planteado hasta aquí despierta interrogantes que serían interesante profundizar en otro estudio a los efectos de relevar como la edad, la falta de continuidad de los estudios y la pronta inserción al mercado laboral inciden sobre las concepciones de la enseñanza de los docentes de esta disciplina, dado que en los antecedentes revisados no se ha presentado esta discusión.

Con relación a los hallazgos presentados sobre la distribución de cargos según función se observa que mayoritariamente, los mismos, se corresponden a los de JTP, mientras que la dedicación se encuentra representada de forma homogénea entre la dedicación simple y la semi-exclusiva. Cabe mencionar que para la mayoría de los docentes de esta institución la docencia corresponde a su segundo empleo, desempeñándose paralelamente en áreas de gestión o asistencia en instituciones de salud, tanto del ámbito público como privado (Parra-Giordano y otros, 2020).

Acerca de los cargos de profesores se observa que los mismos son ocupados por mujeres prevaleciendo la dedicación exclusiva, sobre los tipos de Profesores el que representa la mayoría es el de Adjunto.

Los resultados de este relevamiento de datos difieren de lo que sucede en otros ámbitos académicos e inclusive en los disciplinares donde si bien la presencia de la mujer frente a los estudiantes suele ser mayor en relación a la del hombre, son los hombres los que ocupan los cargos de mayor jerarquía y dedicación (Rivera-Lozada & Muñoz, 2020); (Marconi y otros, 2020); (Parra-Giordano y otros, 2020).

Cabe aclarar que en lo que respecta a la cantidad de horas dedicadas a la docencia la ORDENANZA N° 698, de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) establece un régimen de

incompatibilidades disponiendo así un máximo de 50 horas semanales de dedicación tanto para el personal docente como no docente.

En el mismo sentido establece, en el Artículo 7, que para poder aspirar a un cargo docente se debe tener en cuenta que la acumulación de cargos y el desempeño de función con o sin relación de dependencia se encuentra supeditado a que se cumplan sin perjuicio de las exigencias propias de cada servicio o institución a la que representan.

Por tal motivo, al considerar las particularidades que plantea esta ordenanza muchos de los Enfermeros o Licenciados que desempeñan funciones hospitalarias, de gestión o asistencial, y de docencia se ven limitados a aspirar a cargos de dedicación exclusiva considerando en muchas ocasiones el aspecto económico que representa, dado que los ingresos que se perciben en el ámbito hospitalario suelen ser mayores que los percibidos en el ámbito de la docencia. Esto coincide con lo planteado acerca de la precarización de los sueldos y que los mismos no guardan relación con el trabajo realizado, por lo que muchos de los docentes tienen doble empleo (Moreno-Ulloa, 2016); (Acosta-Fernández y otros, 2017); (Parra-Giordano y otros, 2020).

La universidad ofrece al ingreso cargos interinos los cuales no se llaman a concurso en el corto plazo lo que contribuye a la decisión de no abandonar el ámbito hospitalario por la precariedad que ofrece el universitario (Sánchez-García, 2019); (Marrero-Acosta, 2010).

En lo que respecta a la formación y capacitación pedagógica la mayoría de los docentes afirmaron encontrarse cursando carreras de posgrado vinculadas al área de la pedagogía, tales como Especialidad y o Maestría en Docencia Universitaria, Profesorado Superior, entre otras. En su mayoría estas carreras están incompletas.

Estos resultados difieren de los presentados por De Gatica y otros, quienes a través de la perspectiva teórica de las representaciones sociales sobre la enseñanza de docentes de grado y de posgrado en 14 unidades académicas de la Universidad Nacional de San Martín, hallaron que casi la mitad de los docentes no habían realizado en los últimos cinco años actividades de capacitación (2020).

Un dato que resulta interesante es que los cursos de formación docente brindados por la Facultad de Ciencias Médicas sí fueron culminados por la muestra tomada en este caso esto podría tener relación con lo que algunos autores plantean acerca de que la mayoría de los cursos brindados en las universidades españolas se caracterizan por su corta duración y especificidad en competencias o ejes docentes aislados centrados en los docentes noveles, por esta razón suelen ser escogidos con mayor frecuencia que los programas de posgrado que suelen representar mayor tiempo de cursado y exigencias académicas, además de ser pagos a diferencia de los anteriores (Pérez-Rodríguez, 2019).

Los resultados de este estudio muestran que en lo que concierne al nivel de experiencia el grupo de expertos supera por un 3,2% (n=91) a los noveles. Esta preponderancia de los noveles puede vincularse a que la docencia suele presentarse en enfermería como segunda opción de empleo y por lo tanto la permanencia en la carrera fluctúa en relación a la posibilidad de los docentes de sostener la condición de doble empleo, tal lo expresado anteriormente.

Por otro lado, la implementación del nuevo Plan de estudios a partir del año 2017 determinó que la carrera disponga de 41 asignaturas, 20 más que el antiguo plan lo que implicó la designación de nuevos cargos docentes.

5..2. Teorías Implícitas sobre la enseñanza de los docentes de la Escuela de Enfermería.

Los antecedentes dan cuenta de que los Docentes no se identifican con una única Teoría Implícita a la hora de concebir la enseñanza y en este sentido los de la Escuela de Enfermería no son la excepción a esta regla (Pedreira Alves & Pozo, 2020); (García Yáñez y otros, 2020); (Buffa F. y otros, 2020); (Buffa y otros, 2018; 2019); (Ros-Garrido y Chisvet-Tarazona, 2018); (Ramos Ticlla y otros 2018); (Jiménez-Ríos, 2019); (Pontes-Pedrajas y otros, 2015); (Giuliani y otros, 2018).

Por tal motivo se considera necesario exponer un panorama más detallado en relación a los aspectos sustanciales de las concepciones de la enseñanza sobre todo teniendo en cuenta que las Teorías Implícitas se activan a partir de ciertas demandas del contexto, en este caso, de la práctica docente.

Los resultados de este estudio muestran que en función a las Teorías de Dominio y el total de dilemas presentados por el cuestionario los docentes se identifican mayoritariamente dentro de las concepciones constructivistas y en menor medida con las de tipo interpretativas y directas, lo que permite aceptar la hipótesis de trabajo, al respecto. Estos datos son consistentes con los presentados por los autores relevados como antecedentes (Ros-Garrido y Chisvet-Tarazona, 2018); (Ramos Ticlla y otros 2018); (Jiménez-Ríos, 2019).

Acerca de estos resultados existen varias explicaciones posibles, una de ellas podría relacionarse al tipo de instrumento de recolección de datos utilizado ya que las respuestas se encuentran preestablecidas pudiendo haber sido escogidas de manera deliberada, consciente y controlada producto de sus representaciones explícitas (Pozo y otros, 2006).

En este mismo sentido, otra explicación podría vincularse con que las respuestas se hayan visto afectadas por la deseabilidad social, respondiendo según lo que se espera de ellos y que se considera correcto. Por otra parte exponer ideas innovadoras puede ser el reflejo de una especie de constructivismo idealizado que no siempre se traduce en la práctica (Pontes-Pedrajas y otros, 2015); (Ros-Garrido & Chisvet-Tarazona, 2018).

Sin embargo, otros estudios hallaron como teoría de dominio predominante a las concepciones de tipo interpretativas seguidas de las directas. (Pedreira Alves & Pozo, 2020); (García Yáñez y otros, 2020); (Buffa F. y otros, 2020).

A diferencia de resultados que evidenciaron una mayor identificación por la Teoría de dominio Directa y en segundo lugar la Interpretativa (Buffa y otros, 2018; 2019); (Giuliani y otros, 2018); (Rodrigo y otros, 1993).

Estos resultados podrían deberse a que en las investigaciones de Buffa la población de ambos estudios se trató de docentes cuya disciplina de dominio es la ingeniería donde el aprendizaje suele limitarse a adquisición de contenido y su enseñanza lo que podría traducirse en la construcción de representaciones normatizadas desde un anclaje sociocultural, mientras que en el de Giuliani se pueden vincular con que las representaciones gráficas se asocian con las teorías implícitas caracterizadas por ser más conservadoras y estables en cambio, las verbales suelen relacionarse con las concepciones explícitas, el saber (Rodrigo y otros, 1993); (Pozo y otros, 2006).

Una de las cuestiones que se desprende de estos resultados, y que se mencionó al inicio de este apartado, es que las concepciones no suelen identificarse con un único dominio al momento de concebir la enseñanza dado que los docentes combinaron elementos en apariencia

contradictorios, por lo que la divergencia epistemológica de los dominios no parece ser una limitante al momento de concebir la enseñanza (García Yáñez y otros, 2020); (Cossío-Gutiérrez & Henández-Rojas, 2016).

Entonces ¿Cuál podría ser la explicación a esta contradicción? la respuesta sería la génesis de las Teorías Implícitas ya que se construyen a través de la experiencia, lo que las convierte en inestables y dependientes del contexto (Rodrigo y otros, 1993).

Por otro lado, al llevar a cabo un análisis comparativo del total de los dilemas en relación a teoría global con cada una de las dimensiones se halló una asociación estadística con la Dimensión *¿Qué es aprender?*, y *Cómo se aprende?* y *¿Qué y cómo se evalúa?* no siendo así para la dimensión *¿Qué se aprende?*

En función de estos resultados se acepta la hipótesis de trabajo con respecto a qué es aprender, que se aprende y qué y cómo se evalúa no así con respecto a cómo se aprende.

Con relación a los dilemas que conforman cada una de la combinación de las Teorías TI con la TD sobre la constructivista sólo en la dimensión *¿Qué y cómo se evalúa?*, coincidiendo con los hallados por (Vilanova y otros, 2017); (Buffa y otros, 2021) ; (Giuliani y otros, 2018); (Ramos Ticlla y otros, 2018); (Jiménez-Ríos, 2019).

Una posible explicación a este predominio podría vincularse a que los dilemas que componen esta última dimensión se centran en acciones y prácticas del contexto áulico, resultando dificultoso poder trasladar todo aquello *que se dice* a lo que *se hace*. Por esta razón al momento de pensar en una situación concreta de la práctica, emerge el carácter pragmático de las representaciones intuitivas respondiendo de manera indeliberada y automática, aportando seguridad ante situaciones sobre aprendidas y generando menor gasto cognitivo.

Estas razones son las que podrían dar respuesta a que prevalezca la Teoría de dominio combinada ya que asumir una concepción constructivista implicaría que los docentes pongan en duda su propia experiencia personal y sensorial (Marrero J. , 2009); (Pozo y otros, 2006); (Pozo J. , 2008).

Sin embargo, una posible vinculación a la prevalencia del dominio constructivista en las demás dimensiones podría asociarse con que al indagar acerca de aspectos metodológicos o conceptuales sobre la enseñanza, estos activen las representaciones simbólicas impulsado por el sistema asociativo de representación externa lo que provoca respuestas deliberadas (de carácter consciente) e independientes del contexto, producto de las concepciones formales del conocimiento.

Se pone en evidencia que en lo que respecta a actividades de planificación estas son pensadas y organizadas con el objetivo de permitir a los estudiantes participar de forma activa en el proceso de aprendizaje a través de la redescrición de los contenidos, pero al momento de concebir las actividades centradas en el aula y la evaluación estas últimas persiguen la réplica fiel del contenido coincidiendo con lo hallado en algunos antecedentes (Buffa y otros, 2021); (García Yáñez y otros, 2020); (Jiménez-Ríos, 2019) y a diferencia de los presentados en otros (Giuliani y otros, 2018).

En función de las variables predictivas cargo y nivel de experiencia en este estudio se hallaron evidencias significativas que muestran asociación global con las concepciones acerca de la enseñanza de los docentes, no siendo así para la variable predictiva capacitación en docencia. Por lo que se acepta la hipótesis de asociación entre las variables predictivas cargo y

nivel de experiencia en docencia y las concepciones de la enseñanza y se rechaza la relación entre las últimas y la capacitación docente.

Este último dato puede asociarse al proceso de recolección de los datos donde las respuestas pudieron ser dadas no desde la espontaneidad sino haber sido razonadas, propio de la naturaleza discursiva de las teorías explícitas y no a la intuitiva de las implícitas, coincidiendo con lo hallado por (López y otros, 2017).

Con respecto a la existencia de un mayor porcentaje de docentes que realizaron capacitación docente, se podría señalar que existió una limitación al momento de la recolección del dato por la cual no se podría afirmar si existió motivación para capacitarse o se trató de una forma de imposición por la institución teniendo en cuenta que en el caso de la Facultad de Ciencias Médicas ha existido la obligatoriedad de capacitarse en el área pedagógica como requisito de ingreso a la docencia lo que luego fue reforzado con los procesos de acreditación de carreras y los requisitos valorados con respecto a la formación docente por CONEAU (Mollis, 2008).

Esto podría coincidir con que la mayoría de los entrevistados que registraron cual era la actividad de formación realizada respondieron que fueron los cursos de formación docente brindados por la Facultad de Ciencias Médicas, los que además son cursos cortos y gratuitos a diferencias de los de posgrado.

El foco de motivación podría auspiciar de anclaje para poder o no modificar las concepciones acerca de la enseñanza. En este sentido también es importante conocer cuáles son las expectativas que poseen los docentes al momento de capacitarse, muchos solo piensan en

estos espacios como proveedores de un check list que solucionará sus problemas en el aula, reduciendo la tarea docente a un mero repetidor de contenidos (Finkelstein, 2017).

Con respecto a las concepciones sobre la enseñanza con relación al cargo la tendencia de identificación con la Teoría Constructivista fue mayor en los JTP y Ayudantes que en los Profesores, quienes mostraron poseer cierta preferencia hacia la Teoría Interpretativa lo cual fue confirmado al hacer el análisis de residuos, con respecto a la fuerza de asociación se halló una intensidad moderada lo que ameritaría profundizar en estos resultados a través de un abordaje cualitativo.

Estos resultados podrían relacionarse con el nivel de experiencia en docencia ya que los cargos de profesores son ocupados por los docentes con mayor antigüedad y son opuestos a los hallados en otras investigaciones (Buffa y otros, 2021).

Por lo tanto, se acepta la hipótesis de trabajo con un nivel de confianza del 95%.

En lo que respecta al nivel de experiencia los hallazgos dan cuenta que los Expertos y Noveles se identificaron mayoritariamente con concepciones de tipo constructivistas, pero el resto, que corresponde a menos de la mitad de la muestra, se identificaron con la Directa en el caso de los Noveles mientras que los Expertos lo hicieron con la Interpretativa.

Sin embargo, al analizarlo de manera local a través de los residuos corregidos la asociación significativa en ambos casos se evidencia con respecto a la Teoría Directa. Estos resultados implican rechazar la hipótesis de trabajo al respecto.

Una posible vinculación que explicaría los resultados con respecto al porcentaje menor sería que en relación al posicionamiento de los Noveles con el dominio directo al momento de concebir a la enseñanza se trate de que estos se encuentran aún por lo que son las

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

representaciones implícitas las que gobiernan sus concepciones. (Berliner, 1990); (Pozo J. I., 1993).

Los datos aportados acerca de las concepciones implícitas de los Docentes de la Escuela de Enfermería deben ser interpretados con cautela puesto que se considera como una limitación del contexto propiciado por el Covid19, que solo permitió recoger datos a través del cuestionario de dilemas no pudiendo incorporar términos inductores o utilizar otras fuentes de datos como entrevistas en profundidad que permitiesen conocer y comprender cuáles son los elementos que participan en las concepciones acerca de la enseñanza y por otro lado si lo que se dice es realmente lo que se hace. Estas limitaciones coinciden con las presentadas por los antecedentes presentados (Buffa F. y otros, 2021); (Dávalos y otros, 2018); (Giuliani y otros, 2018); (Vilanova y otros, 2017); (García Yáñez y otros, 2020).

Por lo que se puede sugerir para futuros estudios abordar la temática desde la mirada que aporta la investigación mixta para que de manera combinada minimicen sus debilidades potenciándolas (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018, pág. 610)

5.2. Conclusiones

La muestra de docentes de la Escuela de Enfermería estuvo conformada en su mayoría por mujeres, con un rango de edad con mayor frecuencia entre 36 a 50 años y con una antigüedad de más de 20 años. Más de la mitad de la muestra contaba con cargos de JTP y Ayudante de primera, con dedicación semiexclusiva o simple, los cargos con dedicación exclusiva en su mayoría eran de Profesores. La mayoría de los docentes habían realizado capacitación docente.

En relación a las concepciones globales sobre la enseñanza se puede concluir que los docentes encuestados se inclinaron hacia concepciones de dominio constructivista por sobre el dominio interpretativo y directo.

Sin embargo, al analizarse los resultados por dimensión se observó que los docentes poseían creencias implícitas de dominio combinado (TI +TD) al momento de posicionarse con respecto a *¿Qué y cómo se evalúa?*, aspecto que se opuso con las concepciones de dominio constructivistas manifestadas sobre *¿Qué es aprender?*, *¿Qué se aprende?* y *¿Cómo se aprende?*

Con respecto a las dimensiones y su relación con la teoría global se halló asociación estadística significativa para la Dimensión *¿Qué es aprender?*, *¿Qué se aprende?* y *¿Qué y cómo se evalúa?* no siendo así para la dimensión *¿Cómo se aprende?*

Se hallaron evidencias de asociación estadística significativa con respecto a las concepciones sobre el aprendizaje según cargo y nivel de experiencia no así con capacitación docente.

Se pudo observar que las concepciones sobre la enseñanza según el cargo de los docentes fueron variadas con un predominio del dominio constructivista, pero al analizar los valores por celdas se observó una asociación significativa con las concepciones de la Teoría Interpretativa.

Con respecto al nivel de experiencia se observaron concepciones variadas con predominio del dominio constructivista, pero al analizar la asociación local se evidenció asociación significativa de los Docentes Noveles y Expertos con respecto a las concepciones de la Teoría Directa.

Los docentes con capacitación pedagógica tuvieron una concepción sobre la enseñanza anclada en la Teoría Constructivista comparativamente menor que los que no tuvieron capacitación.

No se hallaron evidencias de asociación estadística significativa entre las variables Cargo Docente y Nivel de Experiencia con respecto a las cuatro dimensiones de la variable Concepciones sobre la enseñanza.

5.3. Sugerencias

En función de lo expuesto en la discusión y en las conclusiones, se abre un espectro de inquietudes que resultan insoslayables al momento de realizar nuevas propuestas de investigación que superen las limitaciones de este trabajo.

En este sentido y dadas las características de las Teorías Implícitas, se hace necesario desarrollar un abordaje que privilegie las estrategias metodológicas de la investigación cualitativa de tal manera de profundizar en los aspectos menos conscientes y sujetos a lo que se espera de los docentes con respecto a la enseñanza, ahondar en la génesis de las representaciones desarrollando la biografía escolar de cada participante y las experiencias vividas.

Por otra parte, y considerando que las concepciones sobre la enseñanza inciden sobre el aprendizaje sería de suma importancia incorporar como técnica de recolección de datos la observación de clases, de trabajos prácticos y de los momentos de evaluación para entrecruzar los resultados entre lo que se dice y lo que se hace concretamente en el aula.

Sería interesante que se institucionalice una línea de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje que permita la realización de diferentes proyectos, uno de los cuales podría profundizar en las concepciones de los estudiantes como actores indispensables del proceso.

En este sentido, la realización de procesos de investigación cuali-cuantitativos o viceversa, se entiende como una estrategia metodológica que permitiría minimizar las debilidades de cada abordaje en particular, potenciando la profundización del fenómeno.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

ANEXOS

Anexo I

Consentimiento Informado

Estimado colega:

Mi nombre es Rosana Nores, docente de la carrera Licenciatura en Enfermería y por este medio, lo invito a participar de esta investigación, la cual parte del objetivo de analizar la relación entre las concepciones sobre la enseñanza, cargo, nivel de experiencia en la docencia y capacitación. El propósito que persigue esta investigación es aportar elementos que favorezcan la discusión en los espacios de diálogos ya establecidos en la institución, de manera tal que permitan visibilizar las concepciones implícitas que generan contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace.

A través del link que se encuentra en el cuerpo del mensaje Ud. podrá acceder a un cuestionario el cual al inicio solicita datos personales y laborales. A continuación, encontrará que se presenta como escenario una reunión de departamento en la que se discuten temas relacionados a la enseñanza, para dar respuesta a ellos deberá seleccionar una de las tres opciones de respuestas que se presentan en cada uno de los 10 dilemas, respondiendo en función de la posición que mejor lo represente, es importante resaltar que no existen respuestas correctas o incorrectas, solo se pretende conocer su opinión. Es importante destacar que lo que se pretende con sus respuestas es el carácter espontáneo, es decir la respuesta con la que se identifica en el primer momento, es decir lo que Ud. haría ante esa situación.

En relación a la información que Ud. brinde será totalmente anónima ya que no se solicita en el formulario el almacenamiento la dirección de correo desde la que es enviada el formulario,

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

por otro lado, la información que Ud. provea sólo se utilizará a los fines de esta investigación.

Desde ya muchas gracias por su tiempo.

En el caso de aceptar participar de esta investigación por favor complete:

Nombre y apellido

Firma

Fecha.

Nombre y apellido (de la investigadora)

Firma

Fecha.

Ante cualquier consulta o dificultad que se presente mi dirección de correo es: rosananores@gmail.com

Teléfono: 341-15612654.

ANEXO 2: ENCUESTA

Cargo actual: Edad:..... Sexo:..... Disciplina/Título:.....
Dedicación:..... Capacitación docente: Sí - No. Si su respuesta fue Sí
Antigüedad en la docencia: consigne el tipo de capacitación realizada:.....
.....

A continuación se presentan diez situaciones de las cuales Ud. deberá seleccionar la opción de respuesta que considere representa su postura ante las mismas.

Questionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje

En una reunión de departamento, los profesores están discutiendo acerca de distintos temas que tienen que ver con la enseñanza. Se exponen aquí los diferentes puntos de vista que aparecen. Le pedimos que señale la posición que representa mejor su opinión.

1. Con respecto al aprendizaje, algunos docentes opinan que:

- Aprender es obtener la copia del objeto aunque algo distorsionada debido al propio proceso de aprender.
- Aprender es obtener la copia fiel de lo que se aprende.
- Aprender es recrear el objeto de aprendizaje, necesariamente transformándolo.

2. Con respecto a las ideas previas de los alumnos, las principales opiniones fueron:

- 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.
- 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.

3. En relación con la extensión de los programas de las asignaturas, algunos docentes piensan que se debe:

- Seleccionar los contenidos más adecuados para que los alumnos razonen y desarrollen estrategias de aprendizaje.
- 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.

4. En cuanto a los objetivos principales de una asignatura son:

- Procurar que los alumnos desarrollen estrategias que les permitan asignarle significado a lo que aprenden.
- 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.

5. Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, las opiniones fueron:

- Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente sólo actúa como orientador.
- Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearles 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.

6. Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:

- Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.
- Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.

- Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.
7. En cuanto a las características fundamentales a tener en cuenta al seleccionar un libro de texto, los docentes opinaron que deben:
- Presentar abundante y rigurosa información bien organizada.
 - Ofrecer variedad de actividades y problemas aunque no incluya todos los temas.
 - Destacar la información más importante y ofrecer actividades para el alumno.
8. Respecto de cómo hacer preguntas para evaluar los aprendizajes, las opiniones fueron:
- Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, como para que los alumnos no se dispersen en las respuestas.
 - Las preguntas deben ser lo más concretas y claras posible, 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.
9. Respecto de las ventajas y los inconvenientes de hacer los exámenes permitiendo que los alumnos tengan el material de estudio delante, los docentes creen que:
- No es una buena idea porque los alumnos no hacen el esfuerzo de estudiar los contenidos para la prueba.
 - Es una buena idea porque esto podría permitir valorar si los alumnos son capaces de utilizar la información disponible para elaborar su propia respuesta.
 - Puede ser una buena idea siempre y cuando se acompañe con alguna otra tarea que permita comprobar que el alumno conoce la información.
10. Al evaluar la resolución de un problema, lo más importante es:
- 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.
 - 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.

Autorización Institucional



FCM Facultad de Ciencias
Médicas · UNR

2021 - AÑO DE HOMENAJE AL PREMIO NOBEL DE MEDICINA DR. CÉSAR MILSTEIN

Rosario, 18 de agosto de 2021

Prof. Esp. Nores Rosana.

Me dirijo a Ud. a los efectos de informar que su pedido para llevar a cabo el proceso de recolección de datos como requisito para cumplimentar la carrera de Maestría en Docencia Universitaria ha sido aceptado.

Cabe destacar que la temática presentada podrá servir de insumo para las diferentes comisiones de la institución permitiendo profundizar acerca de las concepciones que los docentes poseen acerca de su práctica de enseñanza, con el propósito de avanzar en la comprensión de las cosmovisiones que condicionan en las decisiones sobre qué, cómo y con qué objetivos enseñar, más allá de las prescripciones de los planes y programas.

Sin otro particular, me despido de Ud., con atenta consideración

Prof. Esp. Eduardo Blotta
Vice-Director a Cargo de la Dirección
Escuela de Enfermería

Esp. Rosana Nores.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: aspectos teóricos. En J. C. Abric, *Prácticas sociales y representaciones* (J. Acosta-Chevrel, F. Flores-Palacios, & 1. Edición Original: Press Universitaires de France, Trads., págs. 11-19). cultura Libre.
- Acosta-Fernández, M., Parra-Osorio, L., Restrepo-García, J. I., Pozos-Radillo, B. E., Aguilera-Velasco, M. d., & Torres-López, T. M. (2017). Condiciones psicosociales, violencia y salud mental en docentes de medicina y enfermería. *Salud Uninorte*, 33(3), 344-354.
<https://www.redalyc.org/journal/817/81753881009/movil/>
- Aguilar, V., & Bonaldo, C. (2018). Deserción en el sistema Universitario: El caso de la Carrera de Licenciatura en enfermería de la Escuela Superior de las Ciencias de la Salud-UNCPBA-. *Territorio del cuidado*, 35-47.
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3529>
- Ahumada, C. (2018). *Las mujeres son mayoría en la UNC, pero no en los cargos directivos ni académicos más altos*. Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Pro-secretaría de Comunicación Institucional – UNC. UNCiencia.
<https://unciencia.unc.edu.ar/genero/las-mujeres-son-mayoria-en-la-unc-pero-no-en-los-cargos-directivos-ni-academicos-mas-altos/>
- Ausbel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/>
- Basabe, L., & Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 125-161). Buenos Aires: Paidós.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Bates, A. (2015). *La Enseñanza en la Era Digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje* (E-book en castellano). (Ingeniería-UBA, Trad.)

http://solr.bccampus.ca:8001/bcc/file/da50f5f1-bbc6-481e-a359-e73007c66932/1/La%20Ensen%CC%83anza%20en%20la%20Era%20Digital_vSP.pdf

Beltrán López, D. (junio de 2019). La profesión docente y las teorías implícitas sobre la enseñanza. Una reflexión crítica. *Revista Currículum*, 32, 195-212.
<https://doi.org/https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.11>

Berliner, D. (1990). Docentes en riesgo y expertos: algunas reflexiones sobre su evaluación. *Evaluación de Docentes basada en investigaciones.*, 75-90.
https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-94-011-3884-0_6

Bonantini, C., Siminetti, G., Turco, D., Lerma, S., Cattaneo, M., & Quiroga, V. (2007). Representaciones, significaciones sociales imaginarias y ciencia: notas para un debate. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires: Departamento de publicaciones Facultad de Psicología UBA.

Buffa, F. A., García, M., Natal, M., Menna, M., & Moro, L. (2021). Análisis de las concepciones de docentes sobre la enseñanza de la ingeniería a través de un cuestionario de dilemas y entrevistas semiestructuradas. 60(2): *Perspectiva Educacional*, 60(2), 75-98. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1173>

Buffa, F., García, M., Moro, L., Menna, M., Massa, P., Fanavich, M., & Fuchs, V. (2020). Concepciones acerca de la enseñanza en docentes de ingeniería: Diseño y validación de

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

- un cuestionario de dilemas y estudio descriptivo. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(30), 18-25. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26507/rei.v15n30.1088>
- Buffa, F., Massa, P., Moro, L., & García, M. (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/https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.948>
- Buffa, F., Moro, L., M. P., García, M., & Fanovich, M. (2018). Las concepciones sobre la enseñanza en docentes universitarios de Ingeniería. *Revista De La Facultad De Ciencias Exactas, Físicas Y Naturales* (5), 123-130. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/FCEFyN/article/view/22907>
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols, L. Basabe, & S. Feeney, *El saber didáctico* (págs. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Canto-Rodríguez, J., & Burgos-Fajardo, R. (2011). Perspectivas acerca de la enseñanza de docentes de educación superior. *Educación y Ciencia. Cuarta Época*, 1(39), 7-18. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/276/pdf>
- Castorina, J. A., Toscano, A., & Gracia, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educación y Realidad*, 30(1), 201-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227040012>
- Cervantes-Campo, G., Escudero-Trujillo, R., & (Comp.). (2021). *PRISMA II Perspectivas de enseñanza y epistemología personal sobre las matemáticas*. Bogotá: Universidad del Norte. <https://editorial.uninorte.edu.co/gpd-prisma-ii-perspectivas-de-ensenanza-y-epistemologia-personal-sobre-las-matematicas-.html>

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

- Cesarini, V., & Mórtola, G. (2018). La formación de las y los docentes universitarios/as en torno a los saberes pedagógicos y didácticos. En P. A. Pogré, A. D. Gatica, & A. L. García, *Los inicios de la vida universitaria: Políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior* (págs. 85-106). Teseo.
- Consejo Superior de la Facultad de Ciencias Médicas. (2019, 08 de agosto). RESOLUCIÓN C.D. N° 0321/2019. *Reglamento para la designación de Personal Docente Interino*. <https://fcm.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2019/09/Reglamento.pdf>
- Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario. (2014, 29 de mayo). ORDENANZA N° 698. www.fder.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2018/11/30-REGIMEN-ACUMULACION-DE-CARGOS-E-INCOMPATIBILIDAD-Ord.-CS-N%C2%BA-698-14.pdf
- Cossío-Gutiérrez, E. F., & Hernández-Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de la 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135&lng=es&nrm=iso
- Dávalos, M., Vital-Caballero, A., & Farfán-García, M. (2018). Creencias, propósitos y acciones sobre la enseñanza en docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). *Psicumex*, 8(1), 22–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.268>
- De Gatica, A., De Gatica, N., & Concilio, J. (2020). La Formación universitaria: una perspectiva desde las representaciones docentes sobre la enseñanza. *Estudios Sociales*

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Contemporáneos (23), 180–202.

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/estudiosocontemp/article/>

del Río de la Paz, B., Rodríguez-Hernández, M., Rodríguez-Niebla, K., & Águila-García, O.

(2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. Artículo de Revisión10(2),. *EDUMECENTRO. Revista Educación*

Médica del Centro, 10(2), 171-187.

http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/download/1136/pdf_321

Delgado-Bernal, D., Hernández-Escobar, A., Plasencia-López, B., & Drogo, C. (2020).

Estrategia de evaluación por competencia en estudiantes universitario. *RECIMUNDO.*

Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento, 4(3), 285-295.

<https://doi.org/> [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).sep.2020.285-295](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).sep.2020.285-295)

Escalante-Ferrer, A., Peña-Vargas, C., & Meza-Romero, J. (2021). Representaciones sociales

que sobre la docencia en educación superior tiene el profesorado de dos universidades públicas mexicanas. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 455-479.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194168388025>

Finkelstein, C. (2017). ¿Cómo se forman los docentes universitarios? Configurando red en

el MERCOSUR. *Integración y Conocimiento*, 6(1), 148-163.

<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/1713>

8/18723/52689

Francisco, E., Cedeño, A., & Mosquera, J. A. (2018). Aportaciones de la práctica pedagógica

en la construcción del conocimiento del profesor. *TED* (ISSN 0121- 3814), 47-65.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.*

México DF: Siglo veintiuno editores.

Gallego Morrón, N., & Matus López, M. (julio-septiembre de 2018). Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. *Profesorado Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 22(3). <https://doi.org/https://orcid.org/0000-0002-8172-4515>

García Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil Ruiz, A., Macías Ávila, S., & Jiménez Rodríguez, M. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación en educación médica*, 9(33), 62-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572020000100062&lng=es.

García, M., Sanz, M., & Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 15(1), 103-120. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5076/5415>

García-Yáñez, Y., Moreno-Candil, D., Candil-Ruiz, A., Macías-Ávila, S., & Jiménez-Rodríguez, M. A. (2020). Teorías implícitas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesores de medicina. *Investigación en Educación Médicas*, 9(33), 62-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2020.33.19173>

Giuliani, F., Vilanova, S., & Yedaide, M. (2018). Concepciones de aprendizaje en estudiantes de profesorado de ciencias: una descripción fenomenográfica grupal y de caso. *Revista*

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

de educación, 9(14), 49-74.

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/2716/2920

González-De-La-Fe, T., & Sánchez-Navarro, J. (1988). Las Sociologías del conocimiento científico. *Reis* (43), 75-124. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/40183344>

Hernández-Jácquez, L., & Cenicerros-Cázares, D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación educativa*, 18(78), 171-192. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171&lng=es&tlng=es.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. d. (2010). Mc Graw Hill Educación.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.

IESALC. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Instituto de Educación Superior de América Latina y Caribe. UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf

Iguacel, S., & Mainou, S. (2020). Investigaciones sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes de una educación superior en los contextos español e hispanoamericano. Una revisión sistemática. *Calidad de vida y Salud.*, 13(Especial), 83-99. <http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/264>

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Jiménez-Ríos, E. (2019). Creencias de los profesores de educación superior sobre su práctica docente. *Uaricha. Revista de Psicología*, 16(37), 15-26.
<http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/>

Jodelet. (1989). En *Las representaciones sociales*. (pág. 36). París: PUF.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social, II: Pensamiento crítico y vida social, Psicología social y problemas sociales* (Vol. II, págs. 469-494). Paidós.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 133-154.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006

Latorre-Medina, M., & Blanco-Encomienda, F. (2007). Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. (32) 17,. *Docencia e Investigación*, 32(17), 147-170.
https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8093/Algunos_conceptos_clave_en_torno_a_las_creencias_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, & S. Barco, *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (págs. 91-115). Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (1998). La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria. *Educación*, 7(13), 41-59.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5217>
- López, M., Merlo, M., Fuentes, A., Piccioni, R., & López-Vernengo, A. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 20(4), 183-190.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2014-98322017000400005&lng=es&tlng=es.
- López-Roldan, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona. López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015) Metodología de la investigación social cuantitativa. Edición digital: Universitat Autònoma de Barcelona. <http://tecnicasavanzadas.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/156/2020/08/A04.02-Roldan-y-Fachelli.-Cap-3.6->
- Maggio, M. (2014). Enriquecer la enseñanza superior: construcciones y proyecciones. *Experiencias Educativas*, 1, 62-71.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5436866.pdf>
- Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción en la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. M. García, *El profesorado principiante, incursión a la docencia* (págs. 7-48). Octaedro. https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Marconi, A., Knopoff, E., Irurzun, M. A., Rojo, C., Negri, C., Freddi, I., & Chiarelli, J. (2020). Docencia universitaria en salud: análisis de la distribución entre tipos de cargo y género.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Salud (i) Ciencia, 23(8), 619-624.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/www.dx.doi.org/10.21840/siic/161236>

Marrero, A. (2006). El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *Revista argentina de sociología,* 4(7), 47-69.

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482006000200003&lng=es&nrm=iso

Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El pensamiento reencontrado* (págs. 8-44). Barcelona, España: Octaedro.

Marrero, J. (2010). El currículum que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores? En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres* (págs. 221-245). Madrid: Morata.

Marrero-Acosta, J. (2010). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero-Acosta, *El pensamiento reencontrado* (págs. 5-38). Octaedro.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Línea Progresar Enfermería 2021 en Sanidad*. Argentina.gob.ar: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-presento-la-linea-progresar-enfermeria-2021-en-sanidad>

Miramontes-Zapata, S., Navarrete-Sánchez, E., & Palacios Salas, P. (2018). Creencias docentes de la enseñanza en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA). *Psicumex,* 8(1), 67–77. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.271>

Mollis, M. (2008). Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. *Revista da Avaliação da Educação Superior,* 13(2), 509-532.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

<https://www.scielo.br/j/aval/a/hFxVWktZWZCNZrNDwhvTYGx/?format=pdf&lang=es>

Montanares, E., & Junod López, P. (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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100093&lng=es&tlng=es.

Moreno-Ulloa, M. M. (2016). Clima Organizacional y Satisfacción Laboral de los docentes de la Escuela Académico Profesional de Enfermería de la Universidad Nacional del Santa.

Moscovici, S. (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1984). *Psicología Social II*. México, DF: Paidós.

Moscovici, S., & Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En J. Castorina, *Representaciones Sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (págs. 111-152). España: Gedisa.

Navarrete-Sánchez, E., Farfán-García, M., & Castillo-De la Rosa, E. (2018). El docente de Educación Superior: su práctica analizada desde las creencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Psicumex*, 8(1), 54-66. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.270>

Navarro Carrascal, O. &. (2009). Representaciones sociales del habitante de la calle. *Universitas Psychologica*, 345-355.

Olague, D., Villanueva Magaña, R., Canedo Ibarra, S., & Leyva López, J. (2020). Concepciones de educadores y estudiantes normalistas sobre aprendizaje, enseñanza y

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

- evaluación de las matemáticas. Una propuesta de análisis. *Investigación e Innovación en Matemática Educativa*, 5. <https://doi.org/https://doi.org/10.46618/iime.65>
- Ortiz-Granja, D. (2015). El Constructivismo como Teoría y Método de Enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (19), 93-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Parra-Giordano, D., Felli, V. A., Fernández, M. A., Pintos-Galleguillos, D., & Malabrigo, P. S. (2020). Calidad de vida laboral y estrategias de mejora del trabajo de la enfermería docente. *Ciencia y Enfermería*, 26, 1-9. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.29393/ce26-9cvdv50009>
- Pedreira Alves, I., & Pozo, J. (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://dx.doi.org/10.31619/ caledu.n53.871>
- Pérez-Rodríguez, N. (2019). programas de formación docente en educación superior en el contexto español. *Investigacion en la escuela*, 97, 1-17. <https://doi.org/10.12795/IE.2019.i97.01>
- Piaget, J. (1964). *1º Parte: El desarrollo mental del niño*. (J. Marfa, Trad.) Editorial Labor.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, XXVI (tercera época), 102-124. Retrieved 20 de agosto de 2017, from <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>
- Pontes-Pedrajas, A., Poyato-López, F., & Oliva-Martínez, J. M. (2015). Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del Máster de profesorado de educación secundaria del área

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

de ciencia y tecnología. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192ART14.pdf>

Pozo, J. (julio-diciembre de 2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5), 1-27. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/6546/El%20cambio%20de%20las%20concepciones%20docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pozo, J. I. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (2º ed.). Morata.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Mateos, M. Pérez Echeverría, E. Sanz, & M. Martín Ortega, *Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (págs. 95-134). Barcelona: Graó.

Prieto-Navarro, L. (2012). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Ramos Ticlla, F., Arévalo Quijano, J. C., Natividad Arroyo, J. A., & Espinoza Zavala, E. (2018). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje de los docentes universitarios. *Paradigma*, 39(2), 301-315. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/713/709>

Rivera-Lozada, I. C., & Muñoz, A. G. (2020). Visibilizando el techo de cristal en la Universidad del Cauca: un análisis de discriminación laboral de género. *La manzana de la Discordia*, 15(2), 1-29. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v15i2.10497>

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

Rodigou Nocetti, M., Blanes, P., & Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad (Des) Igualdad de género por transformar*. Universidad Nacional de Córdoba.

Rodrigo, M. J. (1996). ¿Es compatible el constructivismo piagetiano con el del procesamiento de la información? *Anuario de Psicología*, 123-126.
<https://raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61317/88951>

Rodrigo, M., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. (A. Visor, Ed.) Madrid: Visor distribuciones, S.A.

Rodríguez Sosa, J., & Solís, C. (2017). Creencias docentes. Lo que se hace en el aula es consecuencia de lo que se piensa Propósitos y representaciones. 5(1), 7-20.
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.155>

Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4829634>.

Ros-Garrido, A., & Chisvet-Tarazona, M. (2018). Las investigaciones sobre las teorías implícitas del profesorado de formación profesional en el estado español. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 97-115.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63623/38694>

Rouquette, & Rateau. (1998). *Introducción al estudio de las Representaciones Sociales*. Grenoble: Pug.

Sánchez-García, Y. K. (2019). Propuesta de mejora de la calidad de vida laboral de los docentes de enfermería en una Universidad Privada de la ciudad de Santa Marta. *Tesis: para optar por el grado de Maestría en Salud Ocupacional y Seguridad Industrial*.

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

<https://repositorio.umecit.edu.pa/bitstream/handle/001/2831/Tesis%20Yuris%20Karina%20S%20a%20nchez%20Garc%20ada.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sánchez-Hernández, J., Castillo-Peña, A., Farfán-García, M., & Navarrete-Sánchez, E. (2018).

La enseñanza en la Universidad Pedagógica Nacional desde las creencias de sus docentes. *Psicumex*, 8(1), 78–87.

<https://doi.org/https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.272>

Sanchez-Nuñez, J. A. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario.

Universidades, 22, 42-49.

Santiesteban-Contreras, M., Vázquez-Soto, M., & Martínez-Martínez, P. (2018). Perspectivas

de enseñanza en docentes de la Facultad de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). *Psicumex*, 8(1), 40–

53. <https://doi.org/https://doi.org/10.36793/psicumex.v8i1.269>

Senado y Cámara de diputados de la Nación Argentina. (1995, 07 de agosto). *Ley N°24.521 de*

Educación Superior. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación.

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2009, 20 de agosto). *Ley 26508*

"Personal docente de las universidades públicas nacionales. Jubilaciones y Pensiones. Beneficios.

InfoLeg Información Legislativa. [http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/157398/norma.htm)

[159999/157398/norma.htm](http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/155000-159999/157398/norma.htm)

“Concepciones sobre la enseñanza de los docentes de la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de Rosario, durante el año 2021”.

- Simonetti, G., Ferronato, M., Salomón, N. M., Tolentino, D., Nores, R., Álvarez, A., Acosta, S., Leoni, G., Edes, M. E., & Ruggieri, J. M. (2015). Ciencia y Tecnología. *Divulgación de la Producción Científica y Tecnológica de la UNR*, 1177-1183.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y representaciones, Revista de Psicología Educativa*, 3(2), 227-260. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5475205.pdf>
- Tapia-Ccallo, V., & Tipula-Mamani, F. (2017). Desempeño docente y creencias pedagógicas del profesor universitario en la Universidad Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas - Perú. *Comunicación*, 8(2), 72-80. de http://dev.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2219-71682017000200001&lng=es&tlng=es.
- Trama, L., & Ramagnano, P. (2021). La carrera de las mujeres universitarias en Argentina. *Riberas*. <https://riberas.uner.edu.ar/la-carrera-de-las-mujeres-universitarias-en-argentina/>
- Vecina-Merchante, C., & San Román-Gago, S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* (14), 1–27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir>
- Vecina-Merchante, C., & San Román-Gago, S. (2021). Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* (14), 1–27. <https://doi.org/http://doi.or/10.11144/Javeriana.m14.fdir>

- Vera, H. (2002). Representaciones y clasificaciones colectivas. La teoría sociológica del conocimiento de Durkheim. *Sociológica*, 17(50), 103-121.
www.redalyc.org/comocitar.oa?id=305026563005
- Vilanova, S., García, M., Chaparro, M., & Natal, M. (2017). La formación de profesores de ciencias: descripción y análisis de posibles relaciones entre las representaciones sobre el aprendizaje de docentes y estudiantes universitarios de profesorado. *Perspectiva Educativa*, 56(1), 4-24
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/464/234>
- Vilanova, S., Mateos-Sanz, M., & García, M. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(3), 53-75.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000100003&lng=es&tlng=es.
- Vizcaino-Escobar, A., López-Morales, K., & Klimenko, O. (enero-junio de 2018). Creencias de autoeficacia y desempeño docente de profesores universitarios. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales* (25), 83-101.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6259836.pdf>