

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Facultad de Humanidades y Ciencias



Tesis para la obtención del Grado Académico de
Doctora en Educación en Ciencias Experimentales

*Concepciones de los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes del
primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de
Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Litoral*

Psicopedagoga. Fascendini Paola Yanina

Director de Tesis: Dr. Antonio Felipe

Co-director de Tesis: Mgter. Stella Galván

Lugar de realización: Laboratorio - Departamento - Facultad – Universidad
Facultad de Ciencias Veterinarias

-Año-2024

Agradecimientos

**A quienes han sido mis soportes emocionales constantes, mi familia, Andrés,
Renata y Benicio**

**A mis padres ya que con su constante y permanente aliento me brindaron únicas
oportunidades para ser quien soy**

**A quienes apostaron y confiaron en mi labor e incrementaron con creces su
soporte, Antonio y Stella**

**A aquellos que me han impulsado y alentado a seguir avanzando en esta preciosa
profesión**

**A los docentes y profesionales que me han estimulado y guiado mi caminar, en
especial a Héctor**

**A la Facultad de Ciencias Veterinarias, Bioquímica y Ciencias Biológicas por
brindarme un espacio de formación continuo**

**Y a todos quienes me rodean por estar siempre presente con positivas intenciones,
a Dios por permitirme estas oportunidades ya que sin todo ese apoyo nada hubiera
sido posible.**

- Fascendini, P.Y, Vignolo, M.V., Guaita, M.L y Felipe, A. (2023). Estilos de aprendizaje de docentes del primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Revista Fave Sección Veterinarias (FAVET). N 22. ISSN 1668 – 723x
Recibido 01/11/2022 – Aceptado 29/04/2023.
DOI <https://doi.org/10.14409/favecv.2023.22.e0015>
- Fascendini, P.Y, Guaita, M.L y Vignolo, M.V. (2023-2022). Leer en la universidad Herramientas para favorecer la lectura. Una experiencia en la facultad de ciencias veterinarias. RAES Año XV. (26). pp 74-84|| |ISSN 1852-8171
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1719/1389>
Fecha de recepción: 30/5/2022
Fecha de aceptación: 15/5/2023
- Fascendini, P. Y., Felipe, A. y Galván, S. M. (2021). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes del ciclo básico de la carrera de medicina veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias - Universidad Nacional del Litoral. Revista Argentina de Educación superior (RAES), 13(23), pp. 254-271.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/FAVEveterinaria/article/view/12794>
- Fascendini, P.Y, Vignolo, M.V, Guaita, M.L. y Felipe, A. (2022). Estilos de aprendizaje de docentes de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Revista de docencia universitaria. Pag 30-39. Vol. 6 . Edición en línea ISSN 2618-186X. <https://aaeciv.wixsite.com/aaeciv>.
- Fascendini, P.Y., Guaita, M.L y Ojeda, N. (2022). Los canales de aprendizaje en el ingreso universitario 2020. Una experiencia de autoconocimiento en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL. Revista Aula universitaria. N 22. Fecha publicación : 06/04. ISSN – 2362–3330 Pag 4 a 12.
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/AulaUniversitaria/issue/current>
- Fascendini, P.Y, Galván, S. y Felipe, A. (2021). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de docentes del ciclo básico de la carrera de medicina veterinaria de la facultad de ciencias veterinarias - Universidad Nacional del Litoral. Revista RAES. N 13(23), pp. 254-271.
- Fascendini, P. Y., Felipe, A. y Galván, S. M. (2020). Construyendo consensos sobre el perfil de los estudiantes ingresantes a medicina veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral. Revista Argentina de Educación superior (RAES), 12(20), pp. 27-40.
- Fascendini, P. Galván, Stella, Cigneti, Luciana. (2019). Mirada de los docentes ante las problemáticas estudiantiles en el ciclo básico de la carrera medicina veterinaria. Revista aula universitaria. N 20. P 1-12.

1.	Agradecimientos	Pag 2
2.	Publicaciones derivadas del Trabajo de Tesis	Pág. 3
3.	Resumen	Pág 5
4.	Abstract	Pág 8
5.	Introducción	Pág 11
	5a. Marco Teórico	Pág.18
	5b. Los docentes y su percepción del contexto de enseñanza	Pág 19
	5c. Los docentes y sus representaciones sobre los estudiantes ideales y reales	Pág 22
	5d. Los docentes y sus narrativas	Pág 26
	5e. Los estilos de enseñanza de docentes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral	Pág 29
	5f. Los estilos cognitivos	Pág 30
	5g. Los estilos de enseñanza	Pág 31
	5h. Los estilos de enseñanza de Grasha y Hruska Riechmann	Pág 32
6.	Objetivos	Pág 37
	6a. Metodología	Pág 39
	6b. Generalidades de las técnicas de recolección de datos	Pág 40
	6c. Consideraciones ético-normativas y consentimiento informado	Pág 41
	6d. Contexto de la investigación y participantes	Pág 42
	6e. Técnicas e instrumentos por objetivos específicos	Pág 42
	6f. Técnica de grupos focales con docentes del Ciclo Básico	Pág 51
7.	Resultados	Pág 55
8.	Discusión	Pág 103
10.	Conclusiones	Pág 148
11.	Bibliografía	Pág. 161

Las innovaciones curriculares en la enseñanza de la Medicina Veterinaria para asegurar la formación integral de los estudiantes son promovidas por la Organización Mundial de Sanidad Animal, la Asociación Panamericana de Ciencias Veterinarias, el Consejo Panamericano de Educación en Cs. Veterinarias y la 4^o Conferencia Mundial de la OIE sobre Educación Veterinaria (2016). En líneas generales, se propone que las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, deben seleccionarse y adaptarse a las características socioculturales de los estudiantes que llegan a la universidad. Desarrollar actividades educativas en primer año se ha ido convirtiendo en una tarea cada vez más difícil, en especial por las dificultades que implica para los nuevos estudiantes asumir la cultura académica propia de las instituciones de la educación superior. El propósito investigativo de este trabajo se centra en la idea de explorar las concepciones docentes acerca de cómo aprenden los estudiantes durante el primer año de una carrera universitaria, considerando además la autopercepción de los docentes en relación con el aprendizaje que logran los estudiantes, su propio aprendizaje y su contexto laboral, determinando si existe relación entre esas percepciones y concepciones y si las mismas influyen en las prácticas de enseñanza. El rol de los docentes es clave para avanzar en el abordaje de las dificultades que se evidencian al iniciar la formación en educación superior. Los docentes, en su gran mayoría, no tienen formación sistemática en pedagogía y carecen de espacios de reflexión intencionados sobre su práctica docente. Sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje están basadas principalmente en sus propias experiencias, y pueden ser las únicas orientaciones de la práctica docente. Desde aquí, una segunda premisa fundamental de este plan de trabajo es que las concepciones de los docentes de educación superior sobre la enseñanza y el aprendizaje, son un aspecto crítico para comprender su ejercicio como tales, así como para apoyar y mejorar los procesos formativos de los que son responsables, en especial, con estudiantes de primer año.

El propósito general que persigue esta investigación es identificar y analizar las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL. Respecto de los **objetivos específicos** se subdividen en:

- 1- Caracterizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la FCV-UNL siguiendo el modelo de teorías implícitas.

- 2- Caracterizar la percepción del contexto de enseñanza de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.
- 3- Identificar las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes.
- 4- Determinar y caracterizar las concepciones que tienen los docentes sobre cómo aprenden (estilos y estrategias de aprendizaje) los estudiantes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.
- 5- Comparar las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes que poseen los docentes de primer año considerados como integrantes de una comunidad disciplinar.
- 6- Caracterizar la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como enseñantes y como aprendices.

Considerando el abordaje metodológico se referencia un estudio investigativo de características mixtas con dimensiones cuantitativa y cualitativa a fin de acceder a una mejor comprensión del objeto investigativo en cuestión.

La metodología de investigación se sitúa sobre un formato mixto entre dimensiones cuantitativas y cualitativas en pos de una triangulación de datos y métodos que permitan un enfoque multidimensional en torno al análisis del objeto de estudio. Las técnicas de recolección de datos que se instrumentarán responderán a dichas variables teniendo en cuenta que para la dimensión cualitativa se llevarán a cabo entrevistas situadas, episódicas, semiestructuradas y profundas, observaciones no participantes de clases para la obtención de información de las prácticas educativas y del conjunto de interacciones que se establezcan entre docentes y estudiantes, siendo que la variable cuantitativa se vincula con el uso de cuestionarios desde diversas perspectivas teniendo en cuenta los dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje, la percepción del contexto de enseñanza, la Orientación Pedagógica del Profesorado Universitario, los estilos de aprendizaje desde Honey-Alonso y el Inventario de Estilos de Pensamiento y meta cognición. Los cuestionarios se aplicarán a la población docente que se corresponde con el primer año de estudios. Para las entrevistas se realizará una selección de los participantes mediante un muestreo no probabilístico por cuotas con cuatro criterios de selección: 1.- antigüedad en la docencia, 2.- cargo docente, 3.- dedicación, 4.- nivel educativo máximo alcanzado (formación de grado y posgrado). Se considerará que los participantes pertenezcan a diversas áreas disciplinares y se distinguirá entre aquellos docentes que tengan o no formación pedagógica. Se estima un número no menor a 15 docentes. Desde el marco ético-normativo se obtendrán los consentimientos informado de los docentes para las

entrevistas y cuestionarios y de los docentes y estudiantes para las filmaciones de clases. La **población a investigar** se constituye en el universo conformado por todo el plantel docente del primer año de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria. Las concepciones de los docentes de estudiantes de primer año sobre la enseñanza y el aprendizaje, son un aspecto crítico para comprender y mejorar su desempeño como docentes en ese contexto específico. La descripción y caracterización de las concepciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes del primer año, enmarcadas en el contexto institucional de enseñanza de la Medicina Veterinaria y las autoconcepciones como enseñantes y aprendices de los docentes, entre otros aspectos, aportará conocimientos para abordar las dificultades que esta etapa implica, así como para avanzar en su mejoramiento y la del nivel educativo en general. Se espera inducir procesos reflexivos y, potencialmente, impactar en las prácticas educativas. Asumiendo algunas conclusiones respecto de lo investigado se referencia que la mayoría de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, en cuanto a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, se ubicaron en primer lugar en la postura constructivista seguida de la interpretativa. La teoría constructiva predominó en temas relacionados con qué es aprender y qué se aprende, en tanto que la teoría interpretativa fue la más elegida para las dimensiones cómo se aprende y cómo se evalúa. Se determinó la existencia de una pluralidad representacional al tener que tomar decisiones en diferentes escenarios. La teoría de dominio directa se presentó en un 30% en la muestra analizada y en relación con los objetivos de las asignaturas. Considerando que la población de docentes indagada corresponde al primer año, cabe considerar que se está señalando una tendencia a concebir los aprendizajes como acumulativos y estáticos. Las percepciones de los docentes entrevistados sobre su contexto de enseñanza mostraron la presencia de aspectos cognitivos y motivacionales relacionados al mejoramiento en el quehacer docente, lo cual constituye un componente esencial para la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Las tres aseveraciones previas se relacionaron con una alta percepción de autoeficacia, existiendo en la comunidad de prácticas que afirmaron conformar, elevadas posibilidades de continuar generando cambios positivos. La mayoría de los docentes entrevistados destacaron la importancia de la comunicación con los estudiantes para orientarlos mejor en el primer año de la carrera.

ABSTRACT

Curricular innovations in the teaching of Veterinary Medicine to ensure the comprehensive training of students are promoted by the World Organization for Animal Health, the Pan American Association of Veterinary Sciences, the Pan American Council for Education in Sciences. Veterinary Organizations and the 4th OIE World Conference on Veterinary Education (2016). In general terms, it is proposed that teaching and learning strategies should be selected and adapted to the sociocultural characteristics of the students who arrive at the university. Developing educational activities in the first year has become an increasingly difficult task, especially due to the difficulties it entails for new students to assume the academic culture of higher education institutions. The research purpose of this work focuses on the idea of exploring teachers' conceptions about how students learn during the first year of a university degree, also considering teachers' self-perception in relation to the learning achieved by students, their own learning and its work context, determining if there is a relationship between these perceptions and conceptions and if they influence teaching practices. The role of teachers is key to advancing in addressing the difficulties that arise when starting higher education training. The vast majority of teachers do not have systematic training in pedagogy and lack spaces for intentional reflection on their teaching practice. Their conceptions about teaching and learning are based mainly on their own experiences, and may be the only orientations of teaching practice. From here, a second fundamental premise of this work plan is that the conceptions of higher education teachers about teaching and learning are a critical aspect to understand their exercise as such, as well as to support and improve the training processes of those who are responsible, especially with freshmen.

The general purpose of this research is to identify and analyze the conceptions that teachers have about student learning in the subjects of the first year of the Veterinary Medicine degree at the UNL Faculty of Veterinary Sciences. Regarding the specific objectives, they are subdivided into:

- 1- Characterize teachers' conceptions about teaching and learning in the context of the FCV-UNL following the model of implicit theories.
- 2- Characterize the perception of the teaching context of teachers of the first year of the Veterinary Medicine degree.
- 3- Identify the representations of ideal and habitual (real) students that teachers have.
- 4- Determine and characterize the conceptions that teachers have about how first-year Veterinary Medicine students learn (learning styles and strategies).

5- Compare the conceptions of student learning held by first-year teachers considered as members of a disciplinary community.

6- Characterize the self-conception of first-year teachers about themselves as teachers and as learners.

Considering the methodological approach, a research study with mixed characteristics with quantitative and qualitative dimensions is referenced in order to access a better understanding of the research object in question.

The research methodology is based on a mixed format between quantitative and qualitative dimensions in pursuit of a triangulation of data and methods that allow a multidimensional approach to the analysis of the object of study. The data collection techniques that will be implemented will respond to these variables, taking into account that for the qualitative dimension, situated, episodic, semi-structured and in-depth interviews, non-participant observations of classes will be carried out to obtain information on educational practices and the set of interactions established between teachers and students, the quantitative variable being linked to the use of questionnaires from various perspectives taking into account the dilemmas about teaching and learning, the perception of the teaching context, the Pedagogical Orientation of the Teachers University, learning styles from Honey-Alonso and the Thinking Styles Inventory and metacognition. The questionnaires will be applied to the teaching population that corresponds to the first year of studies. For the interviews, a selection of participants will be carried out through non-probabilistic quota sampling with four selection criteria: 1.- seniority in teaching, 2.- teaching position, 3.- dedication, 4.- maximum educational level achieved (undergraduate and postgraduate training). Participants will be considered to belong to various disciplinary areas and a distinction will be made between those teachers who have or do not have pedagogical training. A number of no less than 15 teachers is estimated. From the ethical-normative framework, informed consent will be obtained from teachers for interviews and questionnaires and from teachers and students for class filming. The population to be investigated is the universe made up of the entire teaching staff of the first year of studies of the Veterinary Medicine career. First-year student teachers' conceptions of teaching and learning are a critical aspect to understanding and improving their performance as teachers in that specific context. The description and characterization of the teaching conceptions of first-year students' learning, framed in the institutional context of teaching Veterinary Medicine and the teachers' self-conceptions as teachers and apprentices, among other aspects, will provide knowledge to address the

difficulties that this stage implies, as well as to advance in its improvement and that of the educational level in general. It is expected to induce reflective processes and, potentially, impact educational practices. Assuming some conclusions regarding what was investigated, it is noted that the majority of the teachers of the first year of the Veterinary Medicine career, in terms of their conceptions about teaching and learning, placed themselves first in the constructivist position followed by the interpretive one. . The constructive theory predominated in topics related to what learning is and what is learned, while the interpretive theory was the most chosen for the dimensions of how it is learned and how it is evaluated. The existence of a representational plurality was determined when having to make decisions in different scenarios. Direct domain theory was presented in 30% of the analyzed sample and in relation to the objectives of the subjects. Considering that the population of teachers investigated corresponds to the first year, it is worth considering that there is a tendency to conceive learning as cumulative and static. The perceptions of the teachers interviewed about their teaching context showed the presence of cognitive and motivational aspects related to improvement in teaching work, which constitutes an essential component for the continuous improvement of pedagogical practices.

The three previous assertions were related to a high perception of self-efficacy, with high possibilities of continuing to generate positive changes in the community of practices that they claimed to form. The majority of the teachers interviewed highlighted the importance of communication with students to better guide them in the first year of the degree.

Los sistemas educativos, a nivel global, se han visto afectados por un continuum de cambios que han impactado en la educación superior. Al respecto, en estos últimos años se ha experimentado una acelerada expansión de la educación universitaria y se ha visto fuertemente tensionada por profundos cuestionamientos acerca de la equidad (Altbach *et al.*, 2009), la masificación y la diversidad en la composición del estudiantado (Silva y Castillo, 2017). En el caso particular de las ciencias biomédicas, la renovación de la enseñanza universitaria asume, en estos momentos, la formación integral de profesionales como una de las tareas esenciales de las instituciones de educación superior y requiere la puesta en marcha de estrategias que la garanticen desde el momento mismo del ingreso de los estudiantes (Valera Sierra, 2010; Faierman *et al.*, 2019). Por consiguiente, se deben generar espacios donde se incluyan actividades que promuevan no sólo los aprendizajes disciplinares, sino también aquellos relacionados con la profesionalización gradual del estudiante, tales como las interacciones sociales que desarrollan competencias genéricas y profesionales necesarias para un desenvolvimiento exitoso en comunidad. Esta aseveración, en apariencia difícil de rebatir, ha sido y es motivo de discusiones en el seno de las instituciones de educación superior. Se continúa sin acuerdos claros en referencia a diversas cuestiones que involucran el quehacer docente, tales como si los mismos deben trabajar aspectos que no sean los estrictamente disciplinares, si es pertinente abandonar la narrativa para hacer más partícipes de su formación a los propios estudiantes y que los docentes se transformen en guías u orientadores, si les corresponde promover competencias genéricas tan básicas como la lectura, la escritura y la oralidad académicas, científicas y profesionales o si deben estimular la capacidad de interacción social. Más allá de esas discusiones, existe consenso en que los estudiantes que acceden a la universidad realizaron una trayectoria académica previa que con frecuencia no facilita el logro de aprendizajes adecuados y lleva al fracaso o retraso académico, o que les resulta complejo y hasta imposible trabajar en equipos, al menos con un mínimo de colaboración. Los estudiantes que cursan los primeros años de las carreras universitarias se encuentran con requerimientos muy diferentes a los de la educación media (Clerici *et al.*, 2015; Sánchez y Brito, 2015). Se suma además, una mayor exigencia relacionada con la especificidad disciplinar lo cual constituye un nuevo desafío y su percepción, muchas veces, es que no están preparados para afrontarlo (Clerici *et al.*, 2015; Sánchez y Brito, 2015; Herrera *et al.*, 2017). Así, la situación de los

estudiantes ingresantes en un nuevo contexto social y educativo (Armenta *et al.*, 2008; Vélez, 2005), la ausencia de hábitos o técnicas de estudio, su propia percepción de la escasa preparación académica lograda en instancias educativas previas a la universitaria (Herrera *et al.*, 2017; Araujo, 2019, Beccaria, 2019) son características reconocidas por los docentes pero, en muchos casos, no consideradas al momento de realizar las planificaciones de las asignaturas y seleccionar las estrategias adecuadas. Las nuevas actividades de los docentes universitarios ya no se discuten en los modelos contemporáneos de formación académica de profesionales, donde asociada a la formación disciplinar, aparece la construcción de la identidad, la formación humanística, cultural y ética (Esteban y Martínez, 2018; Lleixá *et al.*, 2018).

En el caso particular de la Medicina Veterinaria, las innovaciones curriculares para asegurar la formación integral de los estudiantes, son promovidas por la Organización Mundial de Sanidad Animal - OIE, la Asociación Panamericana de Ciencias Veterinarias - PanVet, el Consejo Panamericano de Educación en Ciencias Veterinarias - CoPEVet y la 4° Conferencia Mundial de la OIE Sobre Educación Veterinaria (2016). En líneas generales, se propone que las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, deben seleccionarse y adaptarse a las características socioculturales de los estudiantes que llegan a la universidad, incorporando cambios que enriquezcan las prácticas educativas. Tales prácticas, además de implicar la adquisición de contenidos específicos propios de cada currículo, deberían enriquecer aspectos que hacen a la formación profesional desde los primeros tramos de las carreras (Irigoin y Vargas, 2002; Silva Laya, 2011). Surge entonces la necesidad de considerar la formación por competencias profesionales como un objetivo actual de la universidad, entendiendo como tales a la integración de conocimientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional de calidad (Rodríguez González *et al.*, 2007; Núñez Cortés y Moreno-Núñez, 2017). Esto implica que no sólo es necesario fomentar el desarrollo de competencias específicas de cada profesión, sino también de aquellas transversales que capacitarán a los futuros profesionales para desempeñarse e interactuar con la sociedad.

En cuanto a la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV) de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) de la República Argentina, tuvo sus inicios en el año 1961 en tiempos de la Escuela de Agronomía y Veterinaria dependiente de la Universidad Católica de Santa Fe, estando su sede en la ciudad de Esperanza de la Provincia de Santa Fe (República Argentina). A partir del año 1973, la institución se estatizó, pasando a formar parte de la Universidad Nacional del Litoral.

Más allá de los diferentes cambios de gestión, esta carrera mantuvo en general su matriz curricular, habiéndose producido solo modificaciones en la temporalidad del dictado de sus asignaturas y mediante la incorporación de nuevos espacios disciplinares surgidos, tanto de los avances científicos en las ciencias veterinarias, como en respuesta a las demandas del sector social y productivo. El currículum de la carrera se enmarca en un perfil generalista de formación profesional, siendo flexible en los tramos finales de la misma. Posee una carga horaria total de 4200 horas, que se distribuyen del siguiente modo: 3690 horas que se destinan al desarrollo de asignaturas obligatorias, completándose con las asignaturas optativas y electivas, tesina o pasantía profesional, para las que se destinan 510 horas. De estas últimas, 360 horas se destinan a las orientaciones (Salud animal, producción animal y salud pública veterinaria) y 150 horas para asignaturas electivas.

Su organización curricular consta de tres ciclos: Básico, Preprofesional y Profesional. Cada uno de ellos tiene objetivos específicos que hacen al trayecto formativo de los futuros profesionales.

Tal como ya se indicara, esta investigación se centrará en el primer año de la carrera que forma parte del ciclo básico de la misma. Este ciclo tiene como propósito brindar “las bases científicas, para conocer y comprender los componentes del sistema en el que se encuentra inserta la profesión de Médico Veterinario”; ellos son el hombre, los animales objetos de estudio y el ambiente. Estas bases serán las herramientas que permitirán adquirir los conocimientos de los ciclos siguientes que serán aplicados en los campos de la Salud Animal, la Producción Animal y la Salud Pública

Previo a incorporarse a la carrera de Medicina Veterinaria, los estudiantes deben realizar el curso de ingreso a la UNL, que se organiza mediante una instancia de articulación denominada “Iniciación a los Estudios Universitarios (IEU)” que está orientada a la formación general, comprensión lectora y ambientación a la vida universitaria. Además, deben realizar un curso disciplinar de Biología que integra contenidos introductorios, entre los que se contemplan la química, el metabolismo, la célula, la continuidad de la vida y la proliferación celular divididos en unidades. También se abordan contenidos vinculados a biología como ciencia, niveles de organización y seres vivos diversidad.

Retomando la estructura curricular de la instancia de grado, cabe destacar que el ciclo básico se desarrolla en los dos primeros años de las carreras. Las asignaturas del primer

año y que son las unidades de análisis de esta investigación, se distribuyen en dos semestres según el siguiente orden:

-Primer semestre

Introducción a la Veterinaria

Biología Celular

Anatomía Veterinaria I

Matemática

-Segundo semestre

Química II

Anatomía Veterinaria II

Biofísica

Histología y Embriología

La etapa del primer año de formación superior que en el caso de la carrera de Medicina Veterinaria de la FCV-UNL está estructurada tal como se indicó precedentemente, ha generado una atención primordial, por contemplarse como una problemática que cuestiona la calidad y eficiencia de la educación universitaria (Leamnsón, 1999). Como resultado de esto se desprende que desarrollar actividades educativas en primer año se ha ido convirtiendo en una tarea cada vez más difícil, en especial, por las dificultades que implica para los nuevos estudiantes asumir la cultura académica propia de las instituciones de la educación superior. El propósito investigativo de este trabajo se centra en la idea de explorar las concepciones docentes acerca de cómo aprenden los estudiantes durante el primer año de una carrera universitaria (Medicina Veterinaria), las estrategias que utilizan para aprender, considerando además la autopercepción de los docentes en relación con el aprendizaje que logran los estudiantes, su propio aprendizaje y su contexto laboral, determinando si existe relación entre esas percepciones y concepciones y si las mismas influyen en sus prácticas de enseñanza. Una premisa inicial es que el rol de los docentes es clave para avanzar en el abordaje de las dificultades que se evidencian al iniciar una etapa formativa en educación superior, que supone develar y reflexionar acerca de los supuestos y concepciones más profundas que sostienen dichos procesos y prácticas pedagógicas (Pozo, 2006). La evidencia señala, por ejemplo, que los programas de apoyo a los docentes que no consideran estas concepciones previas, son menos efectivos para influenciarlas y mejorar las prácticas que ellas sustentan (Borg, 2003). Los docentes de educación superior, en su gran mayoría, no tienen formación sistemática en pedagogía y

carecen de espacios de reflexión intencionados sobre su práctica docente (Hawes, 2002, Montenegro y Fuentealba, 2010). Sus concepciones sobre enseñanza y aprendizaje están originadas temprana y principalmente en sus propias experiencias, y llegan a ser las principales orientaciones de la práctica docente (Hawes y Donoso, 2003). Desde aquí, una segunda premisa fundamental de este plan de trabajo es que las concepciones de los docentes de educación superior sobre la enseñanza y el aprendizaje, son un aspecto crítico para comprender su ejercicio como tales, así como para apoyar y mejorar los procesos formativos de los que son responsables, en especial, con estudiantes de primer año. Las investigaciones brindan multiplicidad de estudios acerca de las concepciones de docentes en educación superior en diversos enfoques y contextos (Åkerlind, 2003; Eley, 2006; González, 2011; Kember, 1997). Sin embargo, en nuestro país, el estudio de las concepciones en general es un campo de interés reciente y poco desarrollado (González, 2010). Las concepciones se corresponden con un proceso que transcurre en un contexto determinado y dependen de un sistema de pensamiento subyacente que constituye un encuadre de significación. Se convierten en marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano y son el prisma a través del cual percibe y procesa la información. (Carmona Fernández, 1997). Desde la perspectiva del enfoque situado de la cognición, se establece su construcción mediante una relación funcional entre los modos de pensamiento y los tipos de actividades que desarrollan las personas en ámbitos específicos (Ventura, 2013; Mendoza García, 2015). La característica de las concepciones de ser contextualizadas, favorece su indagación en contextos de asignaturas o disciplinas específicas tal como han hecho otros investigadores asumiendo la existencia de comunidades disciplinares (Yilmaz, 2008; Clara y Mauri, 2010; Arancibia, 2010; Ventura, 2013; Almonacid-Fierro *et al.*, 2014; Arancibia *et al.*, 2014; Ventura, 2016). Mendoza *et al.* (2014) afirman que:

“... las prácticas pedagógicas necesariamente invocan el sentido de la comunidad que las alberga, alimenta y sostiene. Estas relaciones interconectadas permiten comprender el impacto de la práctica desde la lógica de la institución, de las comunidades académicas de donde surge la experiencia de los docentes...” (2014: 362).

Esto se ve reafirmado en las expresiones de Francis y Marín (2010) cuando sostienen que:

“...se reconoce que el papel de la comunidad profesional académica tiene un rol fundamental en la construcción de las nociones de academia: cómo se comporta un profesor universitario, cuáles valores son los que fundan su acción y la de sus pares. En este sentido, las prácticas docentes y los saberes pedagógicos que les sirven de base se convierten en contenidos implícitos con un papel reducido, pero permeado por el discurso de la academia.” (2010: 28).

Las comunidades disciplinares, en el caso de este proyecto la integrada por docentes del primer año de la Facultad de Ciencias Veterinarias (FCV), en el marco de una comunidad académica más amplia (toda la FCV) tienen un papel relevante por accionar dando sentido a los contenidos que se establecen como parte de una construcción social dentro de una comunidad, la cual da fundamentos y valores a la acción de los docentes (Caballero y Bolívar, 2015; Soria y Hernández, 2017). Mendoza *et al.*, (2014) afirman que:

“... la acción de la práctica es permeada gracias a las enunciaciones discursivas (tanto sociales y culturales) que atraviesan la experiencia de las comunidades, lo cual tiene sentido desde una perspectiva del análisis del discurso educativo, en el que se entiende el conocimiento como uno de los dispositivos en el que las relaciones de poder se mantienen, actualizan y complementan, gracias a la correspondencia colaborativa de significados” (2014: 362).

Para los estudiantes del primer año, resulta crucial la relación con sus profesores y las experiencias de aprendizaje que viven con ellos son factores esenciales para su desempeño y motivación (Altbach, 2009). Los docentes se evidencian como el rostro visible de las instituciones de educación superior, teniendo un papel relevante en los procesos de afiliación universitaria (Canales y de los Ríos, 2007; Gallardo y Morales 2010, 2011; Gallardo y Reyes, 2010). El interés ha crecido enormemente a partir del cambio de foco y paradigma educativo, siendo que la mirada realizó un desplazamiento desde la enseñanza y actividad docente hacia el aprendizaje y rol del estudiante (Villarroel, 1995; Poblete, 2005; Villa, 2006). Para una mejor comprensión de dicho proceso es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes. Resulta importante preguntarse ¿Qué piensan los docentes acerca de los aprendizajes que los estudiantes logran? ¿Cuáles son las concepciones que ponen en juego a la hora de analizar las

estrategias de aprendizaje de los estudiantes del primer año? ¿Cómo conciben aspectos contextuales de la enseñanza en el primer año?

Numerosos estudios establecen que el rol del profesor es acompañar, guiar, apoyar al estudiante mientras sea necesario. En este sentido el docente va transformando su trabajo a favor del aprendizaje del estudiante, logrando conquistar la autonomía y colaborando en la creación de estructuras cognitivas o esquemas mentales que permitan manejar la información disponible, codificarla, categorizarla, entenderla y utilizarla (Fernández, 2006). Esta capacidad para planificar y hacer uso efectivo de las estrategias para desarrollar con éxito la enseñanza, supone una renovación en las metodologías docentes ya que muchos estudiantes acceden a la educación superior sin evidenciar las adecuadas estrategias de aprendizaje que fomentan el aprendizaje crítico y la implicación activa en el aprendizaje (Green, 2011). Las metodologías para el aprendizaje de las estudiantes empleadas por los docentes tienen un efecto significativo en el tipo, número, y estilos de estrategias utilizadas por los estudiantes para aprender (Karakoc y Simsek, 2004). El tema cobra una especial importancia (Shulman, 1993), ya que además del conocimiento disciplinar y del psicopedagógico alcanzado, los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su asignatura en base a sus propias representaciones sobre la disciplina y sobre la forma de aprenderla.

Con el propósito de responder los interrogantes planteados con antelación se decidió instrumentar como marco de enfoque las concepciones docentes acerca del aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y así buscar enmarcar el punto de partida para comprender cómo conciben los docentes su rol, los procesos que desarrollan y en qué basan sus decisiones para seleccionar determinadas experiencias pedagógicas antes que otras.

Los docentes y sus teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje

Como se señaló en la Introducción de esta tesis, el rol de los docentes es central para lograr avanzar en el tratamiento de los problemas que se manifiestan al iniciar la educación superior. Sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje están originadas temprana y principalmente en sus propias experiencias (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava 2013, Martínez Galaz 2015). Se ha determinado que las formas de pensamiento de los docentes suelen basarse en teorías intuitivas que influyen en la comprensión del trabajo educativo y afectan el enriquecimiento de las capacidades profesionales (Montanares y Junod López 2018, Chaucono Catrinao et al. (2020). Por lo tanto, las concepciones de los docentes de educación superior sobre la enseñanza y el aprendizaje son un aspecto crítico para comprender su ejercicio como tales, así como para apoyar y mejorar los procesos formativos de los que son responsables, en especial, con estudiantes de primer año. Pozo et al. (2006) han identificado tres concepciones o teorías intuitivas sobre el aprendizaje que denominaron directa, interpretativa y constructiva. La teoría directa considera cierto determinismo o causalidad lineal, por cuanto establece que para que se produzca el aprendizaje basta con exponer al estudiante a aquellos conocimientos de los que debe apropiarse, concibiéndolos como una copia de la realidad, dándose así una correspondencia casi absoluta entre datos y realidad (Vilanova et al. 2011, Arteta Huerta y Huairé Inacio 2016). Para esta teoría, lo importante son los resultados y no los procesos que anteceden o suceden durante los aprendizajes (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016). La función del docente es crear las condiciones y presentar la información y la del estudiante, apropiarse de la misma de manera pasiva. El enfoque de esta teoría es muy cercano al conductismo ingenuo y a las perspectivas denominadas “tradicionales”. El centro de la acción educativa son los resultados o productos del aprendizaje, sin considerar su contexto ni el proceso llevado a cabo (Pozo et al. 2006). La teoría interpretativa considera que para aprender no basta con presentar la información, sino que es necesario que el estudiante realice actividades cognitivas para comprenderla, aunque la meta de esas actividades no sea la construcción de su propio conocimiento, sino la realización de copias mejores o más eficaces del contenido que se le está presentando, sin distorsiones. La función del docente no es sólo transmitir el saber sino también favorecer las actividades cognitivas de los estudiantes, alentando sus

capacidades de memoria, de establecer asociaciones, gestionar sus procesos de aprendizaje y regular su motivación y su atención, asignándoles un rol menos pasivo (Boatto et al. 2012). Para esta teoría el aprendizaje es un proceso que requiere práctica y tiempo (Cossío Gutiérrez y Hernández Rojas 2016). Por su parte, la teoría constructiva asume que el objeto de aprendizaje es transformado al ser aprendido por el estudiante, quien lo redescubre en su estructura cognitiva. En esta teoría se asume que distintos estudiantes pueden dar significados diferentes a una misma información, que el conocimiento puede estar dotado de incertidumbre y que su apropiación por los sujetos modifica tanto el contenido que se aprende como a quien aprende (Pozo et al. 2006, Martínez Fernández 2007). De este modo, la participación del estudiante es imprescindible y sus actividades cognitivas conforman el centro del problema. No existe un resultado óptimo de aprendizaje, ya que variables como el contexto en el que se aprende, los conocimientos previos del estudiante o los propósitos establecidos intervendrán dándole distintos matices (Vilanova et al. 2007).

Las teorías implícitas de los docentes son consideradas como un componente esencial en los modos de intervenir e interpretar el aprendizaje de los estudiantes, así como en la construcción de las ideologías que predominan en las instituciones educativas (Solís 2015). Cabe señalar que si bien estas teorías comparten algunos supuestos con teorías psicológicas sobre el aprendizaje (como el conductismo, el cognitismo o el constructivismo), en ningún caso existe una correspondencia lineal, dado que no son construidas como consecuencia de la educación formal sino, como ya se expresó, elaboradas de manera intuitiva a partir de las propias experiencias educativas. Tampoco constituyen categorías excluyentes, sino un continuo en el que pueden ubicarse las creencias de cada sujeto. Por lo expuesto hasta aquí, se tratará de identificar, describir y analizar las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral.

Los docentes y su percepción del contexto de enseñanza

Los docentes comparten un ambiente simbólico y físico, además de un contexto cultural de significados construidos, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los integrantes de la comunidad de la FCV-UNL. En este punto, como ya se mencionó, la construcción del saber pedagógico está determinada por las relaciones

intersubjetivas, pues la misma requiere de flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción y reconocimiento en contextos histórico–institucionales y sociales que se hacen presentes y conforman la intersubjetividad en una comunidad de enseñanza y de aprendizaje (Díaz, 2005). Uno de los contextos de interés sobre la construcción del saber, es el contexto laboral. En el mismo los docentes establecen múltiples interacciones, acciones y omisiones que dan cuenta de un proceso no sistemático, pero útil, para indagar en la construcción del saber (San Martín Cantero y Quilaqueo Rapimán, 2012). Díaz (2005) propone, para la categoría de construcción del saber, tres dimensiones: 1) construcción de experiencia por medio de la vida cotidiana; 2) formación teórica y 3) dinámica propia de la intersubjetividad que se construye desde y entre los docentes. El saber se puede constituir así de forma dinámica a través de dos aspectos: el primero orientado al trabajo colaborativo y el segundo referenciado por la tradición y la rutina de los saberes prácticos institucionalizados (Tejada, 2000). Asumiendo, de acuerdo con Cabrera Cuadros y Soto García (2020), que “el desarrollo del docente se genera a partir de la naturaleza de la actividad que realiza, la cual, entre otras cosas, es enseñar en un contexto escolar y en relación con otros enseñantes” (p. 275), surgió el interés en esta tesis de abordar aspectos del contexto de enseñanza y las vinculaciones de los docentes del primer año de la FCV-UNL con los estudiantes ingresantes. Esto dio lugar a la posibilidad de análisis de las interacciones (Restrepo et al., 2017).

Las interacciones que los docentes promueven cotidianamente en sus aulas son claves para promover el aprendizaje y ofrecer educación de calidad (Godoy Ossa et al., 2016). Al respecto, diferentes investigaciones han demostrado que la forma en que los docentes perciben el contexto de enseñanza puede influir en sus intenciones y en cómo abordan su enseñanza (Cañedo Ortiz y Figueroa Rubalcava, 2013; Vergara Fregoso, 2016) y que esto es significativo para el aprendizaje de los estudiantes (Jensen et al., 2020).

González et al. (2011) señalan que “los estudiantes y los profesores se incorporan a cualquier situación de aprendizaje con experiencias previas (incluidas sus experiencias de aprendizaje y enseñanza, origen socioeconómico, concepciones sobre qué significa aprender y enseñar) que forman el background o marco de referencia contra el cual interpretan la situación en la que se encuentran. A su vez, en esa situación de aprendizaje pueden adoptar formas profundas o superficiales de aprender para el caso de los estudiantes; y enfocadas en el contenido o el aprendizaje, en el caso de los profesores. Al

mismo tiempo, desarrollan percepciones sobre el contexto educativo que, a su vez, están relacionadas con la forma de abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos tienen un impacto en los resultados académicos que se obtienen” (p. 23).

Las investigaciones desde el enfoque fenomenográfico en que se enmarca este trabajo han desarrollado constructos teóricos relacionados con las concepciones de enseñanza y de aprendizaje y su relación con la percepción del contexto. Al respecto, se han propuesto dos enfoques. El primero de ellos, denominado enfoque de la docencia, se refiere al aspecto estructural, el “cómo” o las estrategias con que los docentes realizan la enseñanza. El segundo enfoque es el denominado referencial o el “por qué”, es decir, las intenciones relacionadas con esas estrategias. Como ya se ha señalado, existe una fuerte relación entre concepciones de enseñanza y de aprendizaje y los enfoques de la docencia. De esta manera, aquellos “enfoques centrados en la enseñanza y el contenido se asocian con concepciones de enseñanza y aprendizaje entendidos como transmisión / asimilación de contenidos, mientras que los enfoques centrados en el aprendizaje se asocian con concepciones orientadas a la facilitación en los estudiantes del cambio conceptual” (Aravena Cepeda, 2013, p. 19). A su vez, las concepciones de la enseñanza y del aprendizaje se relacionan con la percepción que los docentes poseen del contexto en el cual se concreta el proceso educativo, adquiriendo así tales concepciones, un carácter relacional (Matencio-López et al., 2015; Purković y Kovačević, 2020). Las percepciones sobre el contexto en que se realiza la docencia están relacionadas con la forma en que los profesores abordan sus cursos (Arseven et al., 2016). Diferentes estudios demostraron que, de manera similar al caso de los alumnos, percepciones positivas sobre el contexto están asociadas a adoptar una docencia centrada en ellos, mientras que percepciones negativas se asocian a abordarla centrándose en el contenido que se enseña (Şahin et al., 2008; González, 2010; Martínez-Izaguirre et al., 2018).

El contexto de enseñanza se considera conformado por cinco dimensiones que, según González (2010) se centran en: 1.- el grado de control o la flexibilidad de que disponen los docentes sobre lo que enseñan, en términos de la libertad percibida por los docentes sobre qué deben enseñar y cómo hacerlo; 2.- el número de estudiantes por curso para lograr una interacción que perciben como adecuada; 3.- los rasgos o atributos de los estudiantes, relacionadas con sus capacidades y habilidades; 4.- el apoyo dado por la institución a la actividad de docencia, basado en el valor de la misma en comparación con otras actividades; y 5.- la carga horaria destinada al trabajo académico, como percepción de los docentes de un balance equilibrado frente a otras tareas.

A partir de las consideraciones precedentes, se buscará caracterizar la percepción del contexto de enseñanza de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, República Argentina.

Los docentes y sus representaciones sobre los estudiantes ideales y reales

Hasta aquí se abordaron las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus percepciones del contexto institucional. A partir de ese marco, esta Tesis se enfocó en las representaciones sobre los estudiantes ideales y reales que poseían los docentes. Este componente de la presente investigación obedece a considerar las transformaciones sociales actuales que demandan a la educación universitaria modificaciones en la formación de profesionales para que los mismos adquieran competencias. Tales competencias les permitirán desempeñarse adecuadamente en nuevos y no siempre previsibles escenarios. Uno de los principales cambios en la educación superior lo conforma el modelo educativo centrado en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante universitario (Parra Acosta, 2006; Galiano Castro y Cols., 2015). Centrar el trabajo educativo en los estudiantes implica considerar un conjunto de variables que posibilitan o dificultan su desempeño académico, en especial en el período de ingreso a la universidad. Las expectativas que los docentes poseen en relación con los estudiantes forman parte de esas variables que tienden a condicionar las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes (Cartes-Velásquez y Cárdenas Retamal, 2016). El ingreso a la universidad está marcado por un gran número de transiciones y cambios, es una etapa que implica y exige al estudiante instancias de descubrimiento personal y la adquisición de nuevos códigos adaptativos (Sennet, 2010). Acceder a esta etapa de la educación superior trae aparejados cambios abruptos en la mayoría de los jóvenes, por la exigencia procedente del ritmo de vida diferente y las metodologías de trabajo a emplear en la adquisición de información y elaboración de conocimientos. Los estudiantes deben lograr su afiliación no solamente al mundo universitario en general sino también a las subculturas que componen una carrera universitaria.

La expansión del sistema universitario en la Argentina de las últimas décadas y la aplicación de la Ley de Educación Superior de 1995, conllevó a una masificación en el ingreso que se ha caracterizado por una elevada deserción y bajas tasas de graduación (Cambours de Donini y Gorostiaga, 2016; Cambours de Donini et al., 2019). La heterogeneidad de los ingresantes a las distintas carreras de las universidades públicas

conlleva desafíos adicionales para los docentes de los primeros años, quienes enfrentan la tarea de lograr una adecuada alfabetización académica y afiliación universitaria de los estudiantes para que logren incorporarse con éxito en la cultura universitaria (de Donini, 2018; Pereira y Falero López, 2022). A pesar de las políticas públicas que promueven y financian programas de acompañamiento de los estudiantes desde su ingreso, las tasas de deserción, permanencia y egreso no parecen mejorar, viéndose afectadas por aspectos socioeconómicos, de género y regiones de residencia, entre otras, que dificultan o impiden la adaptación de los mismos (Coulon, 2017; Mendonça, 2021). Las mayores tasas de deserción se ubican en el primer año, donde varían del 30 al 50% (García de Fanelli, 2016). Los docentes desempeñan un rol clave en la implementación de estas políticas, especialmente aquellos que dictan las materias iniciales (Mendonça, 2021).

Como se señaló, el primer año de estudios superiores representa el periodo en el que se registran los mayores índices de abandono universitario. Diferentes trabajos abordan la problemática del ingreso a la universidad y las características de los estudiantes en ese período. Algunos estudios se han enfocado en los rasgos del entorno socio-cultural y las prácticas académicas de los estudiantes de primer ingreso (Ysunza Breña y De La Mora Campos, 2007), los indicadores académicos y psicológicos (González Lomelí y cols., 2011), en el perfil académico orientado a la toma de decisiones (Brito Cabrera y Ramos Velásquez, 2017; Zárate Montalvo, 2018) y las causas del abandono (Bernardo y cols., 2015; Lattuada, 2017), en el rendimiento temprano de los estudiantes, su tiempo de trabajo académico y no académico, los vínculos con los docentes, sus expectativas generadas sobre los contenidos, el uso de estrategias y técnicas de estudio y la orientación recibida (Tuero y cols., 2018). Otras investigaciones se han ocupado de determinar el perfil mediante encuestas o entrevistas a los estudiantes (Gibelli y cols., 2015; Causa y cols., 2016; Alvarado, 2017; Huairé Inacio, 2018) o abordan concepciones de los docentes sobre el perfil deseado y el habitual del ingresante a la Universidad (Borgobello y cols., 2018).

Las representaciones de los docentes operan en la práctica como veredictos sobre los límites de los estudiantes con relación al éxito o fracaso académico, estructurando lo que Kaplan (2008) ha denominado como un efecto de destino. En un sentido similar, los trabajos de Stasiejko y Cols. (2012 y 2014) señalan que los docentes son agentes que inciden en las maneras en que los estudiantes ingresantes logran incluirse y permanecer en la educación superior. Las concepciones que los docentes saben o suponen con respecto del estudio en sus alumnos condicionan el diseño de las prácticas y modalidades

de intervención (Stasiejko y cols., 2012). En este sentido, Stasiejko y cols. (2014) elaboran el supuesto de que "... el docente puede incidir favorablemente en el desarrollo del proceso de hacerse estudiante y que, de tal modo, puede actuar no sólo en calidad de formador disciplinar sino de colaborador y soporte en la construcción subjetiva del ingresante como estudiante universitario" (p. 38). En modo similar, Sagastizabal (2012) afirma que: "La atribución de un carácter de fortaleza o debilidad a comportamientos de los alumnos, supone una definición de modos de ser y estar para sí y con otros, de una subjetividad personal y social a partir de la cual se generan expectativas y demandas" (p. 1).

Germán (2018) destaca que las concepciones que poseen los docentes sobre los estudiantes "interfieren en los modos de enseñar y se pre-establecen una serie de condicionantes y atributos que depositan masivamente en aquel ingresante, que lejos está de contemplar su esencia genuina. Se establece una condición presupuesta vinculada a la consolidación de las habilidades cognitivas y métodos de aprendizaje, los que deberían ya estar adquiridos por parte de los estudiantes, como así también se supone a priori la capacidad y preparación para asumir este desafío formativo" (p. 4).

El constructo "estudiante universitario ideal" es un concepto de trabajo cuya comprensión promueve un diálogo transparente sobre las expectativas explícitas, implícitas e idealistas de los docentes de educación superior y puede asumirse como un requisito para el desarrollo de prácticas educativas que tiendan un puente entre lo ideal y lo real en las aulas universitarias. Para Wong y Chiu (2021), el constructo de estudiante ideal tiene importantes implicaciones conceptuales y prácticas para la educación superior, especialmente la importancia de la claridad en su definición y los peligros de las presunciones que conlleva. El concepto tiene el potencial de gestionar las expectativas entre docentes y estudiantes.

Lo ideal se considera como una representación mental que se relaciona con algo real, indicando un arquetipo o modelo que sirve de norma en diferentes ámbitos de la vida (RAE, 2022). Para el caso de este trabajo, el ideal representaría a una persona que posee todos los rasgos deseables para ser emulado por todos aquellos sujetos del mismo ámbito. Sagastizabal y Pidello (2010) destacan que tales representaciones "mediatizan nuestro comportamiento" e "influyen tanto en la trama social como en las necesidades personales, teniendo un papel extraordinariamente activo en el propio comportamiento de los sujetos conceptualizados por dichas categorías" (p. 463). Como señala Villarroel (2007), las representaciones sociales "son formas de conocimiento de tipo práctico, específicas de

las sociedades contemporáneas que circulan en los intercambios de la vida cotidiana. Sus funciones primordiales son la comprensión, la explicación y el dominio de los hechos de la vida diaria” (p. 434). A su vez, se las considera como “un fenómeno específico relacionado con una manera particular de comprender y comunicar, una manera que al mismo tiempo crea la realidad y el sentido común” (Moscovici, 2000, p. 33). Así, las representaciones sociales están construidas por el conjunto de conocimientos y experiencias adquiridos por diferentes grupos sociales (Jodelet, 2011) y permiten la interpretación de distintos componentes y situaciones del contexto, tales como prácticas sociales, la actuación de sujetos, darles sentido a sus actitudes en un tiempo y emplazamiento definidos (Ortiz, 2015), además de facilitar la interacción con el entorno mediante procesos de comunicación, entre otros (Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018). De esta manera, “se reconoce que las representaciones sociales son una guía para la acción, permiten que las personas observen y destaquen del mundo empírico aquellos elementos que consideran importantes” (Piña y Mireles, 2008, p. 12). A los fines de este trabajo, el contexto lo constituye la FCV-UNL, República Argentina y las personas conforman dos grupos con roles concretos: docentes y estudiantes universitarios de primer año. Como institución, establece “dispositivos que tienen efectos en la producción de subjetividad. Esos dispositivos están constituidos por normas, valores, prácticas, rituales y discursos que traducen relaciones de poder y regulan actitudes y comportamientos. Esos valores, normas, prácticas y discursos de los sujetos se apoyan en sistemas de significación de carácter colectivo, propios de una cultura” (Balduzzi, 2011, p. 184). Los docentes se comunican a través del lenguaje compartido que aporta a la generación de representaciones sociales que inciden en sus análisis de la realidad, sus conductas y prácticas y brindan elementos que les permiten justificar los comportamientos que asumen en la institución (Balduzzi, 2011). De esta manera, “las atribuciones dirigidas hacia los otros, hacia el propio grupo, cumplen un papel similar respecto a las actitudes, comportamientos y prácticas: inducen un sistema de anticipaciones y de expectativas, seleccionando informaciones e interpretaciones que van construyendo una realidad coherente. Son asimismo, prescriptivas de comportamientos en tanto definen lo que es lícito, tolerable, adecuado, aceptable o inaceptable en un contexto cultural e institucional determinado” (Ovando-Díaz et al., 2019).

Sagastizabal y Pidello (2010) remarcan la noción sobre que cada representación es una estructura cognitiva-afectiva entre cuyas funciones se destacan el procesamiento de la información del mundo social, la planificación de conductas y la orientación de las

interacciones. Por lo tanto: “en la configuración de escenarios educativos ocupa un lugar relevante la representación social, ya que, como producto de la función simbólica, construida y compartida colectivamente, opera como concepto o esquema conceptual” (Sagastizabal y Pidello, 2010, p. 463). Cabe aclarar que las representaciones sociales son un conocimiento de sentido común, de tipo práctico, que suponen una elaboración e interpretación, son dinámicas, y no deben considerarse como el elemento causal explicativo único del comportamiento de las personas (Jodelet, 2011; Balduzzi, 2011).

El conocimiento de las representaciones de los docentes es de interés por cuanto, como se explicó anteriormente, las mismas poseen significado para las personas y se comparten, además de ser significantes, en contextos definidos. Para esta Tesis, si bien se asumió que las representaciones son un producto y, al mismo tiempo, son el proceso por el cual dicho producto se elabora (Materán, 2008; Rubira-García y Puebla-Martínez, 2018), se estableció como objetivo identificar las representaciones sociales del estudiante ideal y real del primer año de medicina veterinaria. Por consiguiente, se indagaron tales representaciones como producto, centrando el análisis en los contenidos de las mismas y efectuando la descripción estática de objetos socioculturales (Lynch, 2020).

Los docentes y sus narrativas

Barton (2005) propone propiciar una mirada sobre los procesos desde adentro, desde la propia narración de la experiencia. Basados en la idea de que los seres humanos leen y repiensen en forma de relato, donde las estructuras narrativas permiten otorgar sentido a su mundo y construir el propio yo (Bolívar et al, 2001; Susinos y Parrilla, 2008). Las concepciones y percepciones de los docentes sobre sus estudiantes, su contexto de enseñanza y sus propias experiencias como estudiantes han sido exploradas y caracterizadas a partir de la recopilación y análisis de sus narrativas (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2016; Esner, 2017; Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2019). Al respecto, Conde Hernández et al. (2015) destacan que las prácticas educativas se ven afectadas por circunstancias sociales, políticas, históricas, culturales propias del contexto donde se encuentran inmersas. Jackson (2002) valoriza los recuerdos de experiencias pasadas de los docentes en tanto que sus narrativas constituyen una “enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado. Más allá de que convenga consultarla, la existencia de esta enciclopedia es un hecho innegable” (p. 33-34). Por su parte, Aguirre et al. (2018),

destacan que las experiencias vividas, personales y docentes, constituyen parte de lo que los profesores son, y como tales condicionan la propia práctica docente. La práctica docente de los profesores de nuestro estudio está marcada por la fusión entre valores personales y formación profesional. Tanto los valores como su formación están fuertemente marcadas por sus experiencias personales y por sobre todas las cosas las huellas de sus propios profesores memorables (Iglesias Martínez et al., 2013).

En esta investigación se asume que ser docente universitario significa plantearse no solo su condición pedagógica, sino también ser capaz de reflexionar sobre las condiciones que suelen determinar la enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la educación superior. En esta relación pedagógica y laboral que tiene un docente universitario con su propia disciplina profesional y su rol de profesor, surgen diversas inquietudes y desafíos que debe enfrentar cuando cumple esta función pedagógica. Esta relación tiende a ser dinámica, cambiante y muy inestable, dado los desafíos que debe enfrentar la universidad como institución formadora y creadora de conocimiento en los tiempos actuales (Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2019). La subjetividad docente es una perspectiva de interés en la búsqueda por lograr una mejor comprensión fenomenológica de los procesos asociados al quehacer didáctico del docente universitario cuando éste no es un pedagogo (Llerena Companioni, 2015; Ripoll-Rivaldo, 2021). Aceptar esta premisa como uno de los elementos investigativos favorece la asunción de una perspectiva de naturaleza cualitativa y comprensiva como lo es el enfoque narrativo ya que puede ofrecer resultados con una visión global y compleja del acervo experiencial de cada sujeto (Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2019), considerando la exploración de una parte de interés específico de su trayectoria vital y profesional en un área disciplinar, además de ser docente universitario (Rodríguez, 2014; Suárez, 2015). En este tejido conceptual, la narrativa, asumida desde la perspectiva exploratoria y experiencial, contribuiría, en el marco de esta Tesis, a entender el papel que desempeña cada docente y en especial los docentes del primer año de la carrera, en los procesos de construcción y atribución de significado individuales y colectivos y, por lo tanto, en la proyección y contribución institucional de este trabajo en cuanto a la acción de comprenderse a sí mismos como sujetos determinados y sujeto por construir en el contextos de la FCV-UNL, tal como propone Bolívar (2002, a), como una de las metas de la investigación biográfico-narrativa en educación. El enfoque de la investigación narrativa en base a relatos de experiencias, ha sido ampliamente reconocido metodológicamente como una forma de abordar la

formación docente (Imbernón, 2005; Susinos y Parrilla, 2008; Clavijo, 2016; Cabrera Cuadros y Soto García, 2020).

En el capítulo de Metodología de esta Tesis se profundiza el enfoque de las narrativas para fundamentar la estrategia seleccionada.

Los estilos de enseñanza de docentes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral

El aumento de la calidad de la educación se basa en cambios de pensamiento y estilos de enseñanza (Apaydin y Cenberci, 2018). Las mejoras reclamadas a las prácticas educativas en las aulas universitarias requieren de la generación de conocimientos que permitan aprehender tanto los procesos cognitivos como componentes metodológicos y actitudinales que desarrollan los docentes y se conciben como sus estilos de enseñanza y la búsqueda de relaciones con los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esos conocimientos permiten visibilizar, asumir y reflexionar sobre esos estilos y pensar la construcción, como comunidad de prácticas académica, de ambientes de enseñanza y aprendizaje para una mejora continua basada en sus protagonistas. Al respecto, Oviedo (2010) señala que “un análisis de las perspectivas desde las cuales se ha abordado la práctica pedagógica permite apreciar, en muchos casos, la ausencia de una reflexión sobre los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje, de una toma de conciencia de lo que se hace como profesor y lo que hace el estudiante, ya que dicha reflexión es postergada ante la necesidad de resolver situaciones cotidianas. Con frecuencia, los profesores consideran que es urgente hacer cosas, actuar con un sentido técnico o desarrollar actividades innovadoras, sin detenerse a pensar en por qué actúan así y cómo influyen sus decisiones en los resultados que obtienen” (Oviedo, 2010, p. 32).

Las características de personalidad de los profesores, que tienden a determinar sus estilos de enseñanza, influyen además en la percepción que los estudiantes tienen de ellos, en su desempeño académico y en sus logros (Malacaria, 2009; Zapata, 2010; Agámez Cervantes, 2018). Además de los factores personales, socioculturales y económicos de los estudiantes que inciden en su éxito académico, los factores asociados con el ambiente de aprendizaje construido por los docentes, sus propuestas metodológicas, formas de evaluación y comportamiento, presentan estrecha correlación (López et al., 2011; Hederich y Camargo, 2015; Agámez Cervantes, 2018). Tanto Steiman (2005) como Rogoff (2003) indican que el personal docente constituye un agente activo que interactúa

en diversos contextos, desencadenando procesos mutuos de aprendizaje y de enseñanza, lo que permite analizar la praxis y adecuar estrategias en relación con la necesidad educativa.

A continuación, se analizarán los estilos cognitivos y los estilos de enseñanza que han sido constructos objeto de investigación en las aulas universitarias (Casas Mateus, 2016). En este sentido, Casas Mateus (2016) destaca que se encuentra en la literatura gran cantidad de estudios sobre estilos de enseñanza en escenarios universitarios en los que se evalúa el constructo en su relación con el tipo de clase enseñada, la experiencia docente o la carrera donde se imparte.

Los estilos cognitivos

Diferentes profesiones han sido analizadas desde el concepto de estilo, lo cual ha conducido a identificar las condiciones centrales que lo determinarían (Rodríguez, 2012). Hederich (2004) lo define como “un conjunto de regularidades consistentes en la forma de la actividad humana que se lleva a cabo, por encima del contenido, esto es, de los dominios propios de la actividad” (p. 10). English e English definen el estilo como “la suma total de detalles de la conducta que influyen comparativamente poco en la consecución de una meta, pero que dan una manera característica, casi una identificación, a un individuo o a una actuación particular” (1958, p.531, citado por Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2015). El concepto de estilo se sustenta en la regularidad o constancia en la conducta de los individuos, que los diferencia entre sí, tiende a ser persistente en el tiempo y no está sujeta a juicios de valor (Atehortúa y cols., 2021). Se reconocen distintos tipos de estilos: de respuestas, expresivos, de aprendizajes y cognitivos (Hederich, 2004; Hederich y cols., 2011). En este trabajo nos ocuparemos de los estilos cognitivos dada su estrecha relación con los estilos de enseñanza (Zhang y Sternberg; 2004 Davini, 2008; Zapata 2010; Agámez Cervantes, 2018).

Como constructos teóricos, los estilos cognitivos permiten explicar procesos mediacionales, de carácter habitual, de la mente de las personas cuando formulan respuestas ante estímulos del ambiente (Agámez Cervantes, 2018). El estilo cognitivo es entendido como una forma consistente en la cual cada persona codifica, almacena la información y se desempeña (Hederich-Martínez y Camargo-Uribe, 2015). Tabora Chaurra y cols. (2021) definen al constructo de estilo cognitivo como “... un rasgo cognitivo de la personalidad; hace referencia a la manera como las personas aplican estrategias y procedimientos para dar solución a problemas o a la forma más o menos

estable como cada persona organiza sus percepciones y categoriza aspectos del mundo en el que vive, lo que puede evidenciarse en los modos de percibir, recordar y pensar” (p. 52). De esta forma, un estilo cognitivo es una característica estable y diferenciadora de las personas que se pone de manifiesto, como manera habitual de recibir y procesar información, en todas las actividades que desarrolla (Hederich, 2007; Hederich, 2013; Buitrago-Pulido, 2015; Taborda Chaurra y cols.; 2021). Agámez Cervantes (2018) define al estilo cognitivo como “un “estilo de organización” que no solo caracteriza fenómenos de naturaleza perceptiva, sino que llega a abordar el tipo general de relación que cada individuo mantiene con su medio ambiente” (p. 116).

Estilo cognitivo y estilo de enseñanza de los docentes

Zapata (2010) destaca que las investigaciones sobre los estilos de enseñanza responden a dos líneas teóricas distintas: una psicológica y otra pedagógica. En el marco de la línea psicológica se entiende a los estilos de enseñanza como una expresión del concepto general estilo cognitivo. Zhang y Sternberg (2004) señalan que “el estilo de enseñanza se adopta para referirse al estilo cognitivo, de aprendizaje y de pensamiento del profesor durante su actividad docente” (p. 4). Al respecto, Davini (2008) señala que “los docentes no sólo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza, sino que lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales, es decir, sus características propias, sus elecciones y sus formas de ver el mundo” (p. 73-74). Zapata (2010) también asevera que los estilos de enseñanza de los docentes se relacionan con sus estilos cognitivos. Para ello analiza las relaciones entre los indicadores de los estilos de enseñanza y los estilos cognitivos. Como indicadores destaca a: la autoridad, la selección de estrategias, capacidades cognoscitivas y el orden y sistematicidad en los procedimientos de clase. La noción de autoridad, se asocia con la forma en que los sujetos perciben y procesan la información de las situaciones de clase (por ejemplo, conductas de los estudiantes como individuos o como grupos en un sistema). Por su parte, la selección de estrategias de enseñanza, puede basarse en como cada docente percibe su vínculo con el grupo basado en rasgos de personalidad introvertida o extrovertida, su nivel de paciencia y entusiasmo, entre otros. Las capacidades cognitivas del docente (posibilidad de interpretación e integración de contenidos, de análisis y síntesis, entre otras) inciden en la orientación y organización de los contenidos a ser trabajados por los docentes. En cuanto al orden y sistematicidad en los procedimientos de clase se asocian con cómo los docentes perciben el ambiente del

aula y asumen la manera de alcanzar sus objetivos, pudiendo variar de una estructura muy flexible a una secuenciación rígida de contenidos y actividades

Los estilos de enseñanza

Un punto de encuentro entre las numerosas investigaciones desarrolladas sobre los estilos cognitivos y de enseñanza, es el análisis de la forma en que cada docente concreta su “acto de enseñar”. Los estilos de enseñanza han sido conceptualizados en las investigaciones como “las formas particulares de interactuar en el aula que emplean los docentes y que reflejan, implícita o explícitamente, las concepciones que ellos poseen acerca del conocimiento, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el estudiante y el docente mismo” (Oviedo y cols., 2010, p. 32). El estilo de enseñanza podría considerarse como las cualidades que tiene un docente para representar el conocimiento en contextos particulares que involucra actitudes personales y procesos heredados de su trascorrir académico y profesional decantado en el proceso educativo (Salgado, Díaz y Rivas, 2013).

Guerrero (1996), conceptualiza los estilos como “características que el docente imprime a su acción personal, es decir, la forma o manera que tiene cada docente de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas se tiene: conocimiento de la asignatura que enseña, preparación académica, organización y preparación de la actividad académica, métodos de enseñanza, la relación docente-alumno, el ambiente de aula, procedimientos de valoración, personalidad (p. 36). Por su parte, Johnston (1995) concibe a los estilos de enseñanza como “... todos aquellos supuestos, procedimientos y actividades que la persona que ocupa el papel del educador, aplica para inducir el aprendizaje en los sujetos” (p.9). Gómez Hurtado y Polanía González (2008) los definen como “... expresiones individuales de cada profesor, fruto de la percepción que cada sujeto tiene de uno o varios modelos; el estilo es, entonces, el conjunto de rasgos propios y la forma particular de actuar de un docente en su cotidiano del aula” (p. 25). Rendón Uribe (2013) formula una definición ampliada al sostener que los estilos de enseñanza son: “modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la

información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes” (p. 7). Casas Mateus (2016) asume que los estilos de enseñanza “se han definido como un conjunto de orientaciones y actitudes que describen las preferencias de un sujeto cuando interactúa con un determinado contexto” (p. 11). Por su parte, para Agámez Cervantes (2018) un estilo de enseñanza “es un conjunto de características y rasgos personales que identifican claramente a un docente o grupo de docentes en particular. En un estilo se incluyen componentes como la forma de vestir, la voz, el lenguaje, los gestos, las expresiones faciales, el nivel de energía, la motivación, el interés en la gente, el talento, el intelecto, la preparación profesional y las tendencias o preferencias cognoscitivas” (p. 143).

Para Grasha (1994) los estilos de enseñanza son el “conjunto de necesidades y creencias y comportamientos que los profesores preuniversitarios expresan en el aula de clases. Por tomar en consideración múltiples dimensiones, los estilos afectan el cómo los docentes presentan información, interactúan con los alumnos, dirigen las tareas del aula, supervisan asignaciones, socializan con los estudiantes y orientan a los mismos” (p. 42).

En términos generales, se asume como estilos de enseñanza a las maneras particulares que desarrollan los docentes para interactuar en las aulas y que reflejan, en forma implícita o explícita, sus concepciones sobre sí mismos, el contexto, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, el conocimiento y los estudiantes (Abello Camacho y cols., 2011; Laudadio y Da Dalt, 2014; Laudadio y Mazzitelli, 2015).

Los estilos de enseñanza de Grasha y Hruska Riechmann

A los fines de esta investigación, y para determinar y analizar los estilos de enseñanza de los docentes, se adoptó el modelo propuesto por Grasha (1994 y 2002) y Hruska-Riechmann y Grasha (1982). Este modelo se basa en elaborar una tipología sostenida en “... la relación simbiótica entre las cualidades personales de los profesores, el proceso instruccional que emplean para transmitir el contenido de sus disciplinas y los estilos de aprendizaje de los estudiantes” (Pastor de Jones, 2017, p. 66). El modelo establece cinco estilos de enseñanza específicos: el de experto, el de autoridad formal, el de modelo personal, el facilitador y el delegador (Tabla 1).

Tabla 1. Caracterización de los estilos de enseñanza

Estilo	Descripción	Ventajas	Desventajas
Experto	<p>Es el docente que posee todo el saber, surgido de los conocimientos y sus experiencias, requerido por los estudiantes.</p> <p>Domina la disciplina en todos sus detalles y desafía a los estudiantes a ser competitivos.</p> <p>Asume el supuesto de ser necesario para la preparación de sus estudiantes, quienes dependen de él.</p>	<p>El docente posee conocimientos y habilidades</p>	<p>Puede ser intimidatorio, para estudiantes sin experiencia, la exhibición de los conocimientos del docente. El docente puede ignorar procesos necesarios para la elaboración de los conocimientos por los estudiantes.</p>
Autoridad formal	<p>Representa al docente que establece métodos aceptables y regulares para realizar las tareas, brinda un conocimiento estructurado a sus estudiantes y los acompaña en el proceso. Cumple</p>	<p>El docente centra su accionar en cumplir con expectativas claras y aceptables para hacer las cosas.</p>	<p>Este estilo puede conducir a formas muy estandarizadas y poco flexibles de enseñanza.</p>

	con lo establecido en la institución y tiene buena reputación.		
Modelo personal	Es el docente que asume ser un ejemplo para sus estudiantes, actúa como modelo del desempeño adecuado en cuanto a pensamiento y conductas. Guía a los estudiantes a través de las actividades de aprendizaje promoviendo ser imitado. Es minucioso y ordenado.	El docente otorga importancia a la utilización de lo aprendido por los estudiantes.	Un exceso de confianza del docente al actuar con este estilo puede conllevar al descuido de sus estudiantes, provocando que se autoperciban como poco eficientes y eficaces.
Facilitador	Es aquel docente que orienta, mediante preguntas, problemas, planteo de proyectos y toma de decisiones a sus estudiantes, promoviendo de manera gradual su independencia, responsabilidad e	La atención a las necesidades de los estudiantes y la flexibilidad personal conduce al docente en la búsqueda de alternativas y estrategias para mejorar los aprendizajes.	Puede faltar en ocasiones una orientación adecuada del docente hacia los estudiantes.

	iniciativas. Asume un papel de asesor. pone énfasis en la naturaleza personal de la interacción docente-estudiante.		
Delegador	Es el docente que otorga autonomía a sus estudiantes en sus tareas, generalmente proyectos en equipos, promoviendo su independencia. Asume un papel de consultor.	Promueve y establece la independencia de los estudiantes en sus aprendizajes.	Puede haber estudiantes poco capacitados para asumir su independencia y manejarse con autonomía.

Fuente: (Grasha, 1994 y 2002; González Gutiérrez y González Ardila, 2014; Medina Gual, 2017).

Si bien el modelo de estilos de enseñanza de Grasha (1996 y 2002), considera las cualidades personales del profesorado en el proceso instruccional, la clasificación presentada no es excluyente. El estilo de enseñanza de un mismo docente puede variar a través del tiempo como producto de sus vivencias y sus prácticas, sus rasgos personales, y según el contexto, nivel educativo, normas institucionales, rasgos del grupo de estudiantes o cantidad de los mismos, el tipo de clase o contenido a enseñar, la forma de evaluación, el tiempo disponible para la clase (Grasha, 1996; González Gutiérrez y González Ardila, 2014). Estas consideraciones resultan en que cada docente puede poseer rasgos de diferentes estilos de acuerdo a su contexto o grupo de estudiantes (Lozano Rodríguez, 2007). Todos los docentes tienen características de cada uno de los estilos de enseñanza definidos por Grasha, pero algunos son más acentuados que otros. Al respecto, Grasha (1994) elaboró combinaciones definiendo cuatro agrupaciones de estilos primarios y cuatro de secundarios (Tabla 2). El orden de los estilos denota la importancia de cada uno en la combinación.

Tabla 2: Agrupaciones de estilos primarios y secundarios

Agrupaciones	Primarias	Secundarias
1	experto - autoridad formal	modelo personal - facilitador - delegador
2	modelo personal - experto - autoridad formal	facilitador - delegador
3	facilitador - modelo personal - experto	autoridad formal - delegador
4	delegador - facilitador - experto	autoridad formal - modelo personal

Fuente: Modificado de Grasha (1994).

Objetivo general

Identificar y analizar las concepciones que tienen los docentes sobre los estudiantes y la enseñanza en el contexto del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UNL.

Objetivos específicos

- 1- Caracterizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la FCV-UNL siguiendo el modelo de teorías implícitas.
- 2- Caracterizar la percepción del contexto de enseñanza de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.
- 3- Identificar las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes.
 - 3.d- Establecer las representaciones de los estudiantes ideales que poseen los docentes.
 - 3.e- Identificar y caracterizar las representaciones que poseen los docentes de sus estudiantes habituales (reales).
 - 3.f- Indagar las causas atribuidas por los docentes a los rasgos enunciados sobre los estudiantes ingresantes habituales.
- 4- Determinar y caracterizar las concepciones que tienen los docentes sobre cómo aprenden los estudiantes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.
- 5- Comparar las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes que poseen los docentes de primer año considerados como integrantes de una comunidad disciplinar.

- 6- Caracterizar la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y sus docentes modelo.
- 7- Identificar los estilos de enseñanza que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año.

El tipo de estudio desarrollado fue una investigación mixta con enfoques cuanti y cualitativos, a fin de obtener mayor amplitud y profundidad en la comprensión y corroboración de los resultados.

Los componentes cuantitativos se basaron en encuestas validadas. La mirada cualitativa prevaleció para el análisis de la realidad desde la perspectiva de los sujetos (Glasser y Strauss, 1967; Taylor y Bogdan, 2000) mediante entrevistas semiestructuradas.

Entendiendo que la investigación mixta se caracteriza por su naturaleza multi-cíclica y en espiral, para el presente trabajo y desde este paradigma se decidió combinar, de manera flexible y dinámica, distintas técnicas que se caracterizan en el apartado *Generalidades de las técnicas de recolección de datos*. Las mismas permitieron ir avanzando en el proceso científico a partir de nuevos supuestos que iban surgiendo. Esto permitió validar de manera comprensiva los hallazgos obtenidos a través de la interpretación de las evidencias.

Para el caso de las entrevistas, y teniendo en cuenta el objeto de investigación vinculado a las concepciones y representaciones docentes sobre los estudiantes del primer año, se optó por la perspectiva fenomenográfica como metodología de investigación cualitativa, dentro del paradigma interpretativo (Rosario *et al.*, 2006; González, 2011). La misma permitió investigar las formas cualitativamente diferentes en las que los sujetos de esta investigación pensaban sobre las cuestiones a ser indagadas. Se asumieron así distintos supuestos; los ontológicos de la fenomenografía, los subjetivistas (el mundo existe y diferentes personas lo construyen de diferentes maneras y desde un punto de vista no dualista - Reygadas, 2019), y los epistemológicos, en tanto el objeto de investigación tiene el carácter de conocimiento (Vasilachis, 2009). Por tales motivos, parte de la recopilación de los datos de esta investigación se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con una muestra intencional de sujetos, con la investigadora desarrollando la tarea de articular las reflexiones de los entrevistados sobre sus experiencias para lograr que las narrativas sean lo más completas posible, dado que el “conocimiento del mundo” de cada uno de ellos es una cuestión de significado, de similitudes y diferencias cualitativas en el mismo, tal como lo experimentaba cada sujeto (Casasola-Rivera, 2022). El proceso de indagación fenomenográfico seguido fue iterativo y comparativo, orientado a un análisis colectivo de experiencias individuales de un grupo

contextualizado de personas. De esta manera se buscó la identificación de concepciones y representaciones interrelacionadas (González-Ugalde, 2014).

En este proyecto los sujetos-personas de investigación fueron considerados como integrantes de una comunidad disciplinar. El enfoque metodológico de la fenomenografía buscó “identificar de forma cualitativa las diferentes formas en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del fenómeno y de su mundo próximo” (Marton, 1986, p. 31) y, a su vez, “...descubrir y sistematizar formas de pensamiento que sinteticen el modo en que las personas interpretan aspectos de la realidad” (Marton, 1986, p. 180).

Un foco central de indagación lo constituyó la manera en que los docentes percibían e interpretaban el fenómeno educativo dentro de su propio mundo (Marton, 1986). Este enfoque tuvo como aspectos neurálgicos entender el significado que tuvieron los eventos y experiencias para las personas que fueron estudiadas, siendo sus modos, su manera de ver y experimentar lo que constituyó la realidad de estudio, ya que la educación es un fenómeno social en una situación determinada y un medio específico. Se trató de capturar lo que los sujetos de investigación dijeron y percibieron sobre lo que hacían, es decir los “productos” de cómo interpretaban y actuaban en determinados contextos, buscando patrones en las palabras para situarse lo más cerca posible de la construcción del mundo tal como los participantes lo experimentaron (Aravena Cepeda, 2013; Martínez, 2014). En el caso de este trabajo, el enfoque fenomenográfico se orientó a comprender la diversidad de representaciones sobre los estudiantes, sus aprendizajes y el contexto de la FCV-UNL, intentando identificar las posibles relaciones, ya sea de convergencia como de divergencia, que existen entre tales visiones.

Generalidades de las técnicas de recolección de datos

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos:

a) Encuestas. Se utilizó la técnica de encuesta como método analítico de tipo descriptivo (Casas Anguita et al., 2003). Se seleccionaron, en función de los objetivos específicos, instrumentos validados en otras investigaciones que se detallan en el apartado

Técnicas e instrumentos por objetivos específicos.

b) Entrevistas. Se instrumentaron con el propósito de poder comprender el objeto de estudio acerca de las concepciones de los docentes sobre su contexto laboral, sus representaciones de los estudiantes reales e ideales, sobre el aprendizaje de los estudiantes para apropiarse del saber y sobre sus propias experiencias como estudiantes universitarios. Se optó por entrevistas de tipo situadas, episódicas y semiestructuradas (Trigwell, 2000). Como parte de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que narraran situaciones o episodios concretos que aportaran información para los objetivos de la investigación (Aguilar, 2013), obteniéndose datos de los que derivaron conocimientos de tipo narrativo-episódicos asociados a situaciones concretas, así como contenido semántico (supuestos y relaciones que se organizaron a partir de las experiencias relatadas) (Aguilar, 2013; Martínez, 2014). Las entrevistas contaron con una guía de consignas. Se realizaron en el ámbito de trabajo de los docentes, en espacios horarios acordados por los mismos y fueron grabadas con consentimiento de los participantes, comprendiendo un rango temporal de 45 a 60 minutos. Las grabaciones de dichas entrevistas fueron trasladadas de forma inmediata a escritos textuales.

Consideraciones ético-normativas y consentimiento informado

Para la inclusión de los docentes en este proyecto se obtuvo su consentimiento informado de participación, por cuanto toda práctica de investigación en el campo de las ciencias humanas, implica una reflexión ética y los sujetos de estudio son individuos de derechos plenos (Sánchez Vázquez, 2013). Los docentes participantes firmaron un consentimiento informado de acuerdo con los requisitos del Comité Asesor de Ética y Seguridad de la Investigación de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Litoral. El consentimiento estuvo acompañado por una nota informativa donde se enunciaron los objetivos de la investigación, su metodología y duración, los posibles beneficios, la ausencia de riesgos, y el derecho a rehusarse a colaborar en la investigación o a retirar su consentimiento en cualquier momento. Se garantizó el resguardo de su identidad y la confidencialidad de los datos.

Contexto de la investigación y participantes

La propuesta de investigación se llevó a cabo en la FCV-UNL, en la ciudad de Esperanza, Santa Fe. El universo de estudio estuvo conformado por docentes del primer año de estudios de la carrera de Medicina Veterinaria. Este fue asumido como un grupo de profesionales con rasgos distintivos (Campos, 2016; Cardós, 2017) considerando la perspectiva del conocimiento profesional (Sosa Guerrero y Ribeiro, 2015).

Para la aplicación de los instrumentos cuantitativos se optó por realizar una convocatoria abierta y voluntaria a los docentes (*Ver Consideraciones ético-normativas*), sin definir a priori el número de casos de la muestra. Éste, a los fines de desarrollar una investigación fenomenográfica se definió de manera tal de disponer de “un abanico amplio de variaciones de una misma concepción que ofrezcan distintas formas de percibir e interpretar una realidad” (Murillo e Hidalgo, 2018, p. 443).

La muestra analizada estuvo conformada por 18 docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y su dedicación horaria (García et al., 2014; Rojas Jara y cols., 2016).

Como se describe más adelante, para el caso de la indagación de las representaciones de los estudiantes reales e ideales, además de la muestra de 18 docentes del primer año, se incorporaron otros docentes del Ciclo Básico.

Técnicas e instrumentos por objetivos específicos

A continuación, se presentan los fundamentos, características y modo de aplicación de los instrumentos utilizados para la obtención de datos acordes a cada objetivo específico de esta Tesis.

1. Caracterizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la FCV-UNL siguiendo el modelo de teorías implícitas.

A efectos de identificar las teorías implícitas de docentes se utilizó el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje adaptado por Vilanova et al. (2007). Su

validez de contenido y de constructo han sido determinadas en distintas investigaciones similares a la presente (Vilanova et al., 2007; Amezcua Membrilla et al., 2011; Vilanova et al., 2011; Martín et al., 2013; García et al., 2014; Buffa et al., 2020; Chaucono et al., 2020). El cuestionario seleccionado permitió indagar las representaciones implícitas de los docentes, partiendo de la presentación de una situación cotidiana contextualizada «que ofrece a la persona que responde el cuestionario tres posibilidades de actuación en relación al dilema planteado, asociada a una teoría de dominio del aprendizaje: directa, interpretativa o constructivista» (Chaucono, et al., 2020, p. 3). Este modo de diseñar el instrumento, donde el encuestado se enfrenta a emitir opinión en una reunión docente, según Buffa et al. (2020) «disminuye la deseabilidad social en las respuestas y se puede acceder a concepciones de carácter más implícitas» (p. 19). Otras ventajas del cuestionario de dilemas son: 1.- el carácter argumentativo de sus ítems, donde una misma postura puede defenderse por varias razones; 2.- la contextualización de las respuestas que implican respetar el marco teórico de las teorías implícitas y 3.- su validez comprobada para acceder a diferentes niveles representacionales, resolviendo el problema de la representatividad de la muestra (Martín et al., 2013; Buffa et al., 2020).

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

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

Para los objetivos:

- Caracterizar la percepción del contexto de enseñanza de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.
- Identificar las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes.
- Determinar y caracterizar las concepciones que tienen los docentes sobre cómo aprenden los estudiantes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.

- Caracterizar la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y sus docentes modelo

Asumiendo que los docentes construyen sus percepciones y concepciones en el marco de un contexto determinado y se relacionan entre sí y con los estudiantes en función de esas concepciones (Buffa et al., 2019), para concretar estos objetivos se trabajó con una perspectiva descriptiva y ex postfacto, ya que las variables indagadas sobre la percepción del contexto de enseñanza, las representaciones de los estudiantes ideales y habituales, las nociones sobre cómo aprenden los estudiantes y la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y sus docentes modelo poseen su valor al momento de realizar la investigación (Vilanova et al., 2011; Buffa et al., 2020). En el caso de las representaciones de los estudiantes ideales y habituales, además de las entrevistas, se realizaron grupos focales con docentes de primer y segundo año (Ciclo Básico).

Como instrumento para la recolección de datos se elaboró una entrevista semiestructurada dado su mayor grado de flexibilidad frente a otros instrumentos ya que "...se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista de manera relativamente abierta" (Flick, 2007, p. 89). Las preguntas de la entrevista fueron organizadas en cinco secciones según el aspecto indagado: 1.- percepción del contexto de enseñanza, 2.- representaciones de los estudiantes ideales y habituales, 3.- cómo aprenden los estudiantes, 4.- autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y 5.- sus docentes modelo.

El instrumento fue sometido a pruebas de validación de contenido y análisis de fiabilidad (Sampieri, 2018). Para la validación de contenido se contó con un grupo multidisciplinar de 3 jueces-expertos a quienes se les entregó una planilla de registro con una escala Likert de tipo ordinal con un rango de 1 a 5, siendo el 1 la puntuación más baja posible (nada adecuada) y el 5 la puntuación más alta posible (muy adecuada). Los jueces evaluaron, para cada pregunta de la entrevista, su pertinencia, contenido y redacción, pudiendo sugerir modificaciones. El análisis de la fiabilidad se efectuó mediante test-retest, entrevistando a 5 docentes de distintas categorías y antigüedad, en dos ocasiones con intervalo de tiempo de 15 días. Las entrevistas se efectuaron durante la pandemia de COVID-19, en el marco de la educación en línea de emergencia. El análisis de los datos se efectuó por triangulación de investigadores (Vallejo y Finol de Franco, 2009).

Para el contexto de enseñanza, de sus cinco dimensiones, en este trabajo se abordaron las correspondientes al grado de control o la flexibilidad de que disponen los docentes sobre lo que enseñan, el número de estudiantes por curso para lograr una interacción que percibieran como adecuada, el apoyo dado por la institución a la actividad de docencia, y la carga horaria destinada al trabajo académico, como percepción de los docentes de un balance equilibrado frente a otras tareas.

Se indagaron temas como capacitación, información sobre los estudiantes, redes de apoyo institucional, espacios físicos de trabajo, disponibilidad de ayudantes, materiales, y otros componentes del clima organizacional marcado por el sentido de pertenencia, un buen ambiente laboral y el trabajo en equipo entre docentes (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007). Como preguntas centrales se formularon: ¿Con qué recursos cuenta usted para desarrollar su trabajo docente con estudiantes de primer año?, ¿Ha recibido algún apoyo para trabajar como docente universitario en primer año?, ¿En qué ha consistido ese apoyo? ¿Quién se lo ha brindado?, ¿Qué tipos de apoyo?, ¿Cómo ha sido ese apoyo? (evaluación del apoyo brindado), ¿Le gustaría o considera necesario recibir apoyo de algún tipo?, ¿En qué y de quién?, Algunos de estos apoyos o recursos, ¿podrían ser más relevantes o más pertinentes para trabajar con estudiantes de primer año?, ¿Cuáles y por qué?.

Para identificar las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes, se indagaron las representaciones de los docentes considerando aspectos relacionados con los perfiles académicos (Nava Bustos et al., 2016; Micin Carvallo et al., 2017; Araneda Guirriman et al., 2018) y sociocultural de los estudiantes (Torres-Zapata et al., 2019), en la etapa de transición/acceso a la universidad, su preparación previa, sus condiciones y conductas de estudio y trabajo (Rodríguez Espinar, 2015; Araneda Guirriman y Pedraja-Rejas, 2017; Borgobello et al., 2017).

En el desarrollo de esta parte de las entrevistas individuales se asumió que “las representaciones sociales y las atribuciones toman elementos imaginarios, simbólicos y normativos que se generan y circulan en el contexto cultural a través, fundamentalmente, de categorías de lenguaje, se consideró que las prácticas discursivas de los sujetos en situaciones de interacción social comunicativa constituyen la fuente más adecuada para su obtención. Aquello que los sujetos dicen, las imágenes, analogías y metáforas que utilizan, los modelos y categorías que elaboran, revelan la existencia de representaciones

y atribuciones con las que ordenan, esquematizan y simplifican la complejidad del mundo en que viven” (Balduzzi, 2011, p. 187).

Así mismo, se consideró que la categoría “estudiante universitario” es una identidad social elaborada a lo largo de un proceso histórico construido en un ámbito institucional específico, en este caso la FCV-UNL y presupone una evolución temporal y de interacción social que conduce a los sujetos indagados a adoptar comportamientos, actitudes y prácticas, así como a desarrollar un estilo discursivo con características singulares y modos de interacción con otros distinto a los correspondientes a otros actores sociales (Balduzzi, 2011; Bustamante y Rivero Toranzos, 2018).

Las preguntas guía de esta sección se formularon buscando información sobre el perfil académico (Nava Bustos et al., 2016; Micin Carvallo et al., 2017), y el perfil sociocultural de los estudiantes (Torres-Zapata et al., 2019), y el proceso de transición/acceso a la universidad, su preparación previa, sus condiciones y conductas de estudio y trabajo (Rodríguez Espinar, 2015; Borgobello et al., 2017). Se trató así de indagar los rasgos o atributos de los estudiantes habituales (¿Cómo son?, ¿Cómo describiría a los estudiantes de su curso?, ¿cómo los describiría académicamente?, ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que reconoce hoy en sus estudiantes?, ¿Cómo son los estudiantes de este curso en comparación con los de niveles superiores? Si no tiene estudiantes de otros niveles, ¿qué imagina al respecto?), la atribución de causas (¿Por qué cree usted que son así?, ¿Cómo se relacionan con los estudios y con su carrera, qué grado de motivación muestran, cuáles y cómo son sus aptitudes o preparación previa para la educación superior, qué tan disciplinados y esforzados son...?), las fuentes de conocimiento (¿Cuáles son sus fuentes de conocimiento?), las representaciones de los estudiantes ideales (¿Cuál sería el perfil ideal de estudiante?, ¿Cómo describiría al estudiante ideal?) (Sagastizabal y Pidello, 2011; Sagastizabal y Pidello, 2012; Araneda Guirriman y Pedraja-Rejas, 2017; Araneda Guirriman et al., 2018).

Realizado un primer análisis de las respuestas a esta sección de las entrevistas, las concepciones de estudiante ideal y estudiante real resultaron acordes con las formulaciones de Sagastizabal y Pidello (2012), a saber:

- Estudiante ideal: las narrativas de los docentes refirieron a un alumno cuyas cualidades, asumidas como un producto de prácticas sociales anteriores a su ingreso universitario, se constituyen en las condiciones necesarias y demandadas para el logro exitoso de un aprendizaje formal.

- Estudiante real: alumno reconocido en un tiempo y un espacio determinado (ingresante de la FCV-UNL), cuya representación se construye en el día a día del ejercicio docente, también denominado “alumno contextualizado” (Sagastizabal y Pidello, 2012).

Como se caracteriza en el Capítulo Resultados, una categoría de análisis emergente de esta sección de las entrevistas fue el binomio participación-compromiso. Esto condujo a un análisis bibliográfico que permitió a establecer dos subcategorías del compromiso: convencional y contextualizado (Barkaoui et al., 2015). El análisis de las respuestas llevó a considerar además los componentes del compromiso por parte de los estudiantes: académico, emocional y cognitivo (Trowler, 2010; Barkaoui et al., 2015) y conductual (Anderson et al., 2004). Estos últimos se abordan en el Capítulo Discusión de este trabajo, a los fines de establecer su relación con los resultados obtenidos.

Para determinar y caracterizar las concepciones que tienen los docentes sobre cómo aprenden los estudiantes del primer año se solicitó a los docentes que enfocaran su atención en situaciones o episodios concretos a partir de los cuales podrían aportar información sobre sus percepciones de la manera y estrategias de aprendizaje de sus estudiantes (Flick, 2007). El protocolo de esta parte de la entrevista fue estructurado a partir de la definición de las posibles dimensiones de la variable “aprendizaje de los estudiantes” en base a la investigación planteada y la redacción y ordenamiento de las preguntas para orientarlas a producir la mayor cantidad de información.

Las preguntas generales de esta etapa fueron: ¿Qué es lo que deberían aprender los estudiantes en su curso?, Según su opinión, ¿qué tanto lo logran?, ¿Qué acciones o estrategias ha observado que usan sus alumnos para aprender/estudiar en el curso? ¿Hay diferencias entre ellos?, según su opinión, ¿Qué tan adecuadas son estas acciones o estrategias para aprender? ¿Hay mejores formas en que podrían aprender?, ¿Cómo podrían aprender mejor?, ¿Qué debe pasar para que un estudiante de primer año aprenda? ¿Qué debe hacer el estudiante? ¿Qué responsabilidad le cabe en esto al profesor? (Cornejo Chávez y Redondo Rojo, 2007; Ventura, 2011; González Peiteado, 2013; Barrón Tirado, 2015).

Para caracterizar la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y sus docentes modelo se tuvieron en cuenta aspectos de los trabajos de Ventura (2013 y 2016) en relación a las concepciones y prácticas de aprendizaje de los docentes como estudiantes universitarios. Por ejemplo, se formularon preguntas del tipo: ¿cómo aprendías cuando eras estudiante de grado?; habitualmente, ¿tenías un orden de pasos a seguir?; ¿estudiabas solo/a?; ¿tus compañeros estudiaban parecido?; ¿a lo largo

de toda la carrera (en todas las materias) estudiaste así?; entre la secundaria y la universidad: ¿hubo cambios en la forma en que estudiabas?; ¿había alguna materia que te resultara más difícil que otras?; ¿recordás algún procedimiento que te ayudara a aprender más fácilmente?, ¿tenías algún docente preferido?, ¿cómo eran sus clases?.

En el marco de las tendencias de investigación educativa centradas en el sujeto, y conservando la perspectiva fenomenográfica, se asumió en esta sección del trabajo el encuentro de la fenomenografía con la perspectiva biográfica, esto es, la posibilidad epistemológica de los estudios fenomenobiográficos Argüello Parra (2009; 2014). De esta manera, para analizar los pensamientos de los docentes sobre sí mismos como estudiantes y sobre sus docentes modelo, se adoptó una metodológica de corte biográfico-narrativa. La metodología biográfica-narrativa se identifica como un planteamiento adscrito al paradigma de la investigación cualitativa (Delgado-García y Boza-Carreño, 2016; Hipchen y Chansky, 2017; Passeggi, 2017), donde es la voz del sujeto la que articula el relato y le da el sentido oportuno para lograr una comprensión por parte del investigador (Delgado-García, 2018). Se asumió que las elaboraciones textuales construidas por los docentes, como actores sociales, eran contextuales y complejas, y por lo tanto fuente de conocimientos relevantes de su experiencia en el mundo académico (Bolívar, 2002; Aguirre et al., 2018). Si bien se abordaron como casos individuales, se analizaron buscando identificar percepciones y significaciones compartidas como universos simbólicos de representación.

Aguirre et al. (2018) destacan la importancia del enfoque autobiográfico-narrativo para investigar en la realidad educativa. Al igual que en las demás entrevistas, la meta principal fue captar en esta sección, las narraciones “en el medio más natural posible ya que, en el proceso de construcción narrativa de su biografía, el sujeto “se crea” en un relato de sí mismo, donde la vivencia tiene un lugar privilegiado. Se trata de una “construcción narrativa de la identidad”, donde la dimensión simbólica/narrativa es constituyente, el sujeto busca una imagen de autorreconocimiento” (Porta et al., 2017, p. 22).

Si bien el instrumento de entrevista ya fue validado, en esta sección del mismo se consideraron de interés los lineamientos de Aguirre y Porta (2019). Estos autores afirman que la validez de la metodología biográfica-narrativa ha sido reformulada en términos de construcción social del conocimiento, otorgando un nuevo énfasis a la interpretación. De este modo, los criterios de validez en una investigación de tipo cualitativo deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación, considerando la multiplicidad de voces

(Denzin y Lincoln, 2015). Lo central es la recuperación de las voces de los participantes, por lo cual se asume que en este enfoque investigativo la validez la otorgan las narrativas mismas de los docentes entrevistados (Guber, 2015), primando el carácter cualitativo del análisis que recupera las experiencias y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Porta y Yedaide, 2016; Esner, 2017). Así, se instala en el ámbito de la investigación desarrollada a “los protagonistas de la educación, en un esfuerzo por comprender con ellos, sencillamente porque lo real no se presenta dissociado de las subjetividades, inscriptas en nichos de construcción intersubjetiva” (Aguirre et al., 2018, p. 30).

El enfoque de investigación biográfico-narrativo está compuesto por dos dimensiones, la biográfica y la narrativa. La primera de ellas, de acuerdo con Bolívar (2010, p. 3), debe entenderse como parte de un proceso de investigación que recurre a fuentes: “que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, que hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido” y que, a su vez, como destaca Delgado-García (2018) “dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido.” La dimensión narrativa implica “un enfoque de investigación en el que se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. El relato narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación...” (Bolívar, 2010, p. 4).

Para el desarrollo de esta investigación el objeto de estudio quedó constituido por la figura del docente y, más específicamente, por el relato de su propia experiencia. Esta aclaración es importante para exponer los principales postulados que otorgan señas de identidad propias al enfoque biográfico-narrativo dentro del marco de la investigación educativa siguiendo el trabajo de Bolívar y Domingo (2006, p. 17):

- Narrativo. El conocimiento práctico, la experiencia o curso de la vida se expresa por medio de narrativas. La trama argumental y temporalidad configura el relato.
- Constructivista. El relato no se limita a representar la realidad, sino que la construye, en los modos como los humanos dan sentido a sus vidas y a su mundo.

- Contextual. Las narraciones biográficas y los episodios que éstas relatan, sólo encuentran sentido dentro de los contextos en los que son contadas y en los que se produjeron: social, cultural, institucional.
- Interaccionista. Los significados se adquieren e interpretan en función del contexto en el que se desenvuelven y en continua interacción con los mismos.
- Dinámico. La dimensión temporal es clave en el relato, por el propio concepto de desarrollo, se construye y reconstruye constantemente en un proceso continuo aunque no homogéneo.

González Monteagudo (2008), añade que en la actualidad el enfoque-biográfico narrativo se considera como: “una práctica de investigación, formación e intervención, guiada por un objetivo innovador y emancipador, que pretende compaginar el trabajo individual del sujeto narrador de su vida con la dimensión colectiva propia de los seres humanos. En tanto que investigación, el objetivo consiste en la producción de conocimiento; en tanto que formación, la meta perseguida es contribuir a que los sujetos den sentido a su propia vida; en tanto que intervención, el fin consiste en contribuir a que las personas se impliquen en la acción social” (p. 210). Estas afirmaciones de González Monteagudo orientaron el proceso de desarrollo de esta Tesis y su prospectiva en simultáneo. No se trató sólo de cumplir con los objetivos propuestos, sino de construir un espacio de trabajo donde los docentes indagados fueran a la vez sujetos de investigación.

En cuanto a la llamada organización del relato, se asumió que existen dos formas básicas: relatos de vida paralelos y relatos de vida cruzados. En esta investigación se utilizaron estos últimos ya que: “se trata de emplear los relatos de distintas personas pertenecientes a la misma generación, conjunto, grupo, territorio, etc., con el objeto de realizar comparaciones y de elaborar una versión más compleja y ‘polifónica’ del tema/problema objeto del interés de la investigación” (Aceves, 1999, p. 4).

Esos relatos de vida se caracterizan porque los sujetos acentúan los aspectos que encuentran más destacados de su pasado y presente, y que al mismo tiempo le son relevantes para describir, entender o representar la situación actual (Sandín, 2003). Así, el objetivo no va a ser el conseguir la validez de un acontecimiento, sino captar la visión que el sujeto tiene de sí mismo (tanto a nivel personal como profesional) y de su contexto (a través del uso de la palabra, sentimientos, creencias, reacciones, actitudes, etc.) con el fin de generar una reflexión que le permita dar una respuesta más profunda en relación a lo investigado. También se puede hablar de dos modalidades para clasificar las historias de vida (Pujadas, 2000), según sea el tipo de narración o relato que necesitemos: historias

de relato único e historias de relato múltiples. Para este trabajo se optó por la segunda alternativa dado que se buscó reconstruir un conjunto de percepciones de un ámbito colectivo de trabajo (Millamaci y Giménez, 2006).

De la lectura interpretativa de las narrativas de los docentes entrevistados sobre su rol como estudiantes, surgieron tres dimensiones de análisis que resultaron, en el relevamiento bibliográfico orientado a la discusión, compatibles con las establecidas en investigaciones similares con estudiantes universitarios (Aguilera y Ortiz, 2005, 2006, 2008):

a.- Dimensión cognitiva: abordó narrativas relacionadas a descripciones y explicaciones mediante las cualidades, particularidades y funciones de los procesos psíquicos que dieron cuenta de las preferencias de los docentes como estudiantes para utilizar determinadas estrategias de aprendizaje y constituían la base para el desarrollo de hábitos, habilidades y capacidades. En esta dimensión los procesos determinantes en la selección de estrategias de carácter general o específico durante el proceso de aprendizaje de los docentes se basaban en la memoria y el pensamiento.

b.- Dimensión afectiva: que expresaron como las relaciones que establecían siendo estudiantes hacia el proceso de aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades. En ella se destacó la motivación que actuaba como fuerza de atracción emocional y su papel orientador en el funcionamiento de la personalidad.

c.- Dimensión metacognitiva: que permitió inferir cómo los docentes, en su papel de estudiantes valoraban y regulaban su proceso de aprendizaje a través de estrategias que les permitían su expresión consciente. En esta dimensión intervino el nivel de desarrollo que alcanzó la autovaloración, aspecto que no fue abordado en este trabajo.

Técnica de grupos focales con docentes del Ciclo Básico

Las preguntas que se formularon para esta fase del trabajo fueron: ¿Cuál es la imagen real y cuál la ideal que los docentes del Ciclo Básico de la carrera de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral (FCV-UNL) tienen de los estudiantes ingresantes? ¿Cuáles son las características del perfil deseado por los docentes al finalizar el Ciclo Básico? y ¿cómo los docentes consideran que pueden contribuir a su logro?

Mediante esas preguntas se indagaron las concepciones de personas en su función como docentes en el marco del escenario sociocultural constituido por el Ciclo Básico de la FCV-UNL (Taylor y Bogdan, 2000). Se convocó, de manera voluntaria, a los docentes que trabajan en el Ciclo Básico de la carrera (1º y 2º años), por tratarse de quienes

desarrollan sus prácticas educativas y conocen mejor a los estudiantes desde el ingreso propiamente dicho y en sus primeros contactos con nuevas áreas de conocimientos (Stasiejko y cols., 2012). Del total de 51 docentes, asistieron 39 (76,5 %), estando representadas todas las asignaturas del Ciclo Básico (Anatomía Veterinaria I y II, Introducción a la Veterinaria, Química I y II, Matemática, Biología Celular, Histología y Embriología, Biofísica, inglés, Informática, Fisiología I y II, Zoología, Diversidad y Ambiente, Bioestadística, Microbiología e Inmunología I).

Se utilizó la técnica de grupos de discusión (GD) por cuanto permite conocer el posicionamiento de un determinado grupo social en relación a un tema específico (Arboleda, 2008; Pedraz y cols. 2014) y acentuar la interacción entre los participantes en un ambiente de trabajo pautado (López Francé, 2010). En este sentido, el trabajo con GD permitió obtener la producción discursiva de los grupos de docentes, como unidades, para indagar el contenido de lo producido (Pérez-Sánchez, R. y Víquez-Calderón, 2010). Para promover la interacción entre integrantes de diferentes áreas disciplinares se conformaron 6 grupos de trabajo integrados por docentes de diferentes asignaturas. Para lograr la elaboración de los perfiles reales e ideales de los estudiantes ingresantes, el perfil terminal del Ciclo Básico y la definición de estrategias y actividades de enseñanza construyendo consensos, el encuentro de trabajo se dividió en dos etapas, de 4 horas de duración cada una. La primera promovió el consenso intragrupos y en la segunda etapa, el consenso intergrupos. Mediante un guión de discusión, se propició un intercambio dialógico entre los participantes, a fin de centralizar el discurso sobre una misma temática. El guión contenía una breve introducción para iniciar el trabajo y una secuencia de actividades (con la duración sugerida para cada una) con preguntas abiertas sobre los perfiles real e ideal de los estudiantes ingresantes abordando los siguientes aspectos: 1.- principales dificultades para aprender de los estudiantes ingresantes, 2.- capacidades y habilidades genéricas que debería poseer un estudiante ingresante ideal, 3.- capacidades y habilidades constituyentes del perfil terminal deseado del Ciclo Básico, diferenciando las relativas al aprendizaje y las sistémicas y 4.- propuestas de estrategias o actividades para que los estudiantes ingresantes adquieran o enriquezcan las capacidades y habilidades requeridas. Para cada uno de los tres primeros aspectos, los integrantes de los GD debían acordar los tres rasgos más importantes. En la discusión intergrupos se buscó el consenso general y se registraron las características complementarias que, a criterio de los participantes, también debían ser trabajadas en el Ciclo Básico.

Considerando lo propuesto por Arboleda (2008) en cuanto a que “la selección de un lugar apropiado para llevar a cabo la conversación grupal adquiere relevancia especial en la ejecución de los grupos de discusión y constituye un complemento de la estrategia de selección de los participantes” (p. 74), el encuentro se desarrolló en un salón amplio y cómodo, relacionado con el trabajo de los docentes asistentes, sin interferencia que pudieran afectar las tareas de los grupos.

El moderador planteó las características del ambiente deseado para el desarrollo de la discusión y tuvo a su cargo evitar potenciales dispersiones hacia otros temas y reducir tensiones. Siguiendo a Tójar Hurtado (2013), las intervenciones del moderador incluyeron un encuadre técnico, breve y conciso, presentando la temática de manera general y legitimando y reconociendo la palabra del grupo, sin emitir juicios de valor.

Para el objetivo de comparar las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes que poseen los docentes de primer año considerados como integrantes de una comunidad disciplinar, se obtuvieron los datos de las preguntas de las entrevistas. Se describieron comparativamente las concepciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes en el marco de una comunidad disciplinar en el contexto universitario desde una aproximación situada de la cognición (Ventura, 2013). El análisis comparativo se presenta, en esta Tesis, al abordar los resultados y su discusión para los objetivos 3 y 4.

7.- Identificar los estilos de enseñanza que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año.

Para indagar los estilos de enseñanza de los docentes se utilizó el inventario de estilos de enseñanza de Grasha–Riechmann (Grasha–Riechmann Teaching Style Inventory – GRTSI), en su última versión (Grasha, 2002; Hasanzadeh y Cols., 2013). El instrumento ha sido utilizado para docentes de habla hispana por González Gutiérrez y González Ardila (2014) y Rojas Jara y Cols. (2016), entre otros. El mismo consta de 40 ítems, conteniendo los cinco estilos de enseñanza representados cada uno por 8 elementos del inventario (Tabla 3). Cada subconjunto de ocho ítems presenta una escala de 5 puntos con indicadores del grado de acuerdo o desacuerdo de los encuestados (1.- muy en desacuerdo, 2.- en desacuerdo, 3.- indeciso, 4.- de acuerdo y 5.- muy de acuerdo).

Tabla 3: Distribución de los ítems basados en los estilos de enseñanza

Estilos de enseñanza	Ítems
Experto	36-31-26-21-16-11-6- 1
Autoridad formal	37-32-27-22-17-12-7-2
Modelo personal	38-33-28-23-18-13-8-3
Facilitador	39-34-29-24-19-14-9-4
Delegador	40-35-30-25-20-15-10-5

Fuente: (adaptada de Arbabisarjou y Cols., 2020).

En el análisis de las respuestas de los docentes, se utilizó la guía de puntaje (scoring key) referenciada en Grasha (1996, p.164), la cual organiza los 40 ítems en cinco grupos correspondiente cada una a un estilo de enseñanza. El análisis de esta guía de puntaje se efectuó mediante la sumatoria de las respuestas de los ítems para cada estilo de enseñanza.

Se realizó un análisis descriptivo mediante estadísticas de resumen, las cuales arrojaron media, desviación estándar, mediana, rango, rango medio, varianza y valores mínimos y máximos de estilos de enseñanza. Para el análisis se empleó InStat – GraphPad versión 3.1.

La aplicación del instrumento se validó determinando los niveles de consistencia interna mediante el método Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de $\alpha = 0.83$, asumiendo un elevado nivel de confianza.

1.- Concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la FCV-UNL siguiendo el modelo de teorías implícitas

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

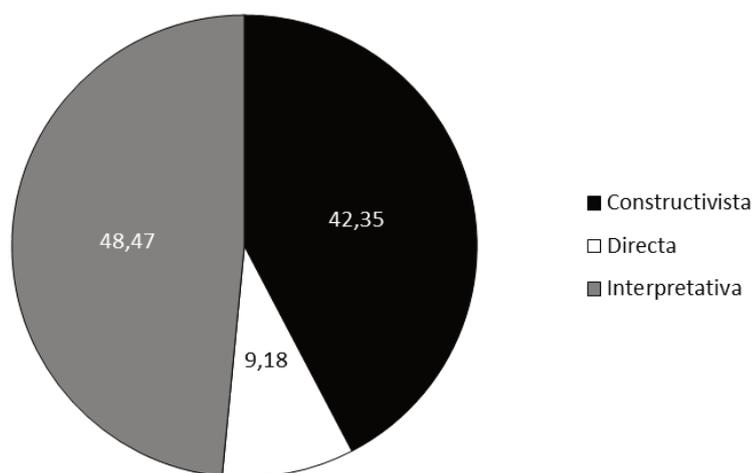


Figura 1: Porcentajes obtenidos sobre el total de los dilemas para cada categoría

Fuente: Elaboración propia

En el análisis porcentual de las respuestas a cada dilema, se observa que la teoría constructivista predomina en cinco de ellos, la interpretativa en cuatro y están equilibradas en uno (Tablas 4 a 7). A continuación, se presenta la distribución de frecuencias porcentuales obtenidas para cada una de las dimensiones de análisis según las teorías directa, interpretativa y constructivista.

a) Dimensión *qué es aprender*

La Tabla 4 presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión *qué es aprender* y en la Figura 2, los porcentajes totales para esta dimensión. Puede determinarse que los docentes poseen representaciones implícitas sobre el aprendizaje con una tendencia hacia la teoría de dominio constructivista, alcanzado una frecuencia porcentual superior al 70%.

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

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

Fuente: Elaboración propia

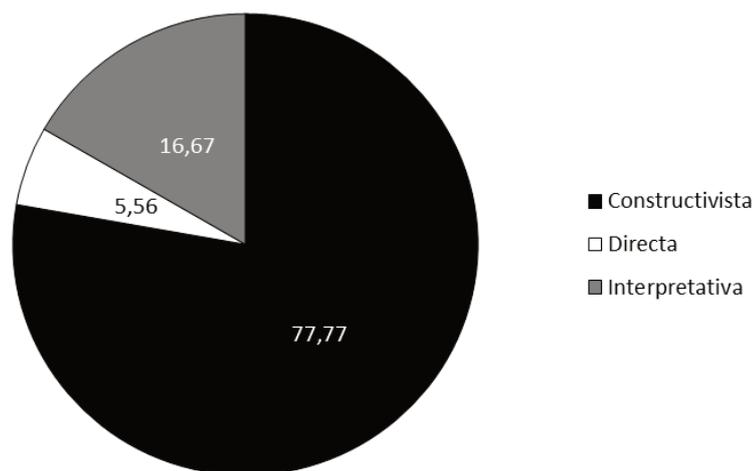


Figura 2: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con qué es aprender
Fuente: Elaboración propia

b) Dimensión *qué se aprende*

En la Tabla 5 se presenta la distribución de frecuencia porcentual obtenida en cada dilema de la dimensión *qué se aprende* y en la Figura 3 los porcentajes totales para esta dimensión. Los valores indican que los docentes poseen representaciones con predominio constructivista.

Tabla 5: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *qué se aprende*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

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

el tiempo lograrán darles significado.	de los contenidos más complejos.	significado a lo que aprenden.
29,41 %	5,89 %	64,7 %

Fuente: Elaboración propia

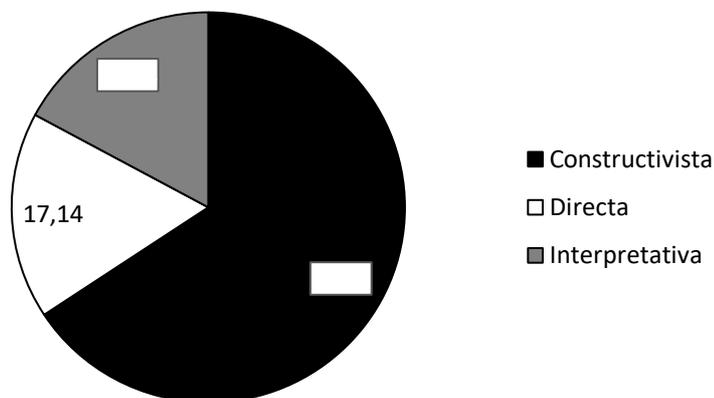


Figura 3: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con «Qué se aprende»

Fuente: Elaboración propia

c) Dimensión *cómo se aprende*

Los docentes, en la dimensión *cómo se aprende*, poseen representaciones implícitas sobre aprendizaje distribuidas con una amplia variación entre dilemas (Tabla 6). El análisis general de las respuestas obtenidas muestra un predominio de la teoría interpretativa (Figura 4).

Tabla 6: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *cómo se aprende*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

Dimensión <i>Cómo se aprende</i>		
Dilema 5: Para que los alumnos aprendan a aplicar los conocimientos adquiridos, lo mejor es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Explicarles con claridad lo que deben hacer y plantearle unas cuantas situaciones similares para que practiquen lo que se les ha enseñado.	Explicarles con claridad cómo deben trabajar para luego ir enfrentándolos a situaciones diferentes.	Enfrentarlos a situaciones cada vez más abiertas, donde el docente solo actúa como orientador.
11,11 %	44,44 %	44,44 %
Dilema 6: En cuanto a las características fundamentales a tener en cuenta al seleccionar un libro de texto, los docentes opinaron que deben:		

Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Presentar abundante y rigurosa información bien organizada.	Destacar la información más importante y ofrecer actividades para el alumno.	Ofrecer variedad de actividades y problemas, aunque no incluya todos los temas.
11,11 %	77,78 %	11,11 %
Dilema 7: Con respecto a la función del profesor, fundamentalmente es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Explicar en forma clara y acabada el saber establecido, tal como se lo acepta en la disciplina correspondiente.	Explicar el tema a aprender y si el contenido lo permite, favorecer la discusión y el análisis.	Favorecer situaciones en las que el alumno desarrolle capacidades para realizar comparaciones, argumentar y desarrollar un pensamiento crítico respecto del tema a aprender.
0 %	16,67 %	83,33 %
Dilema 8: En cuanto a los libros de texto que usan los alumnos, lo mejor es:		
Teoría Directa	Teoría Interpretativa	Teoría Constructivista
Que todos usen el mismo libro, para asegurarnos de que todos los alumnos aprendan lo mismo.	Que todos manejen el mismo texto, aunque sería bueno que el docente ofrezca en clase otros libros para hacer alguna consulta o comparar puntos de vista.	Que cada alumno cuente con diferentes fuentes de información: textos, papers, revistas de divulgación científica, etc. para poder contrastar diferentes opiniones y diversas perspectivas.
0 %	66,67 %	33,33 %

Fuente: Elaboración propia

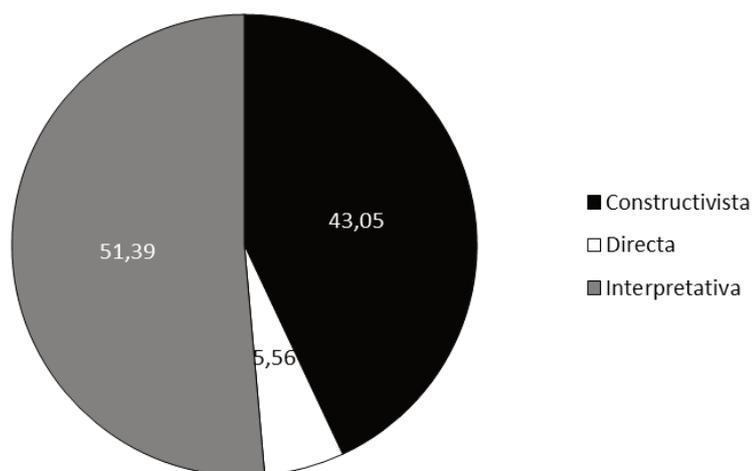


Figura 4: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con «Cómo se aprende»

Fuente: Elaboración propia

d) Dimensión *qué y cómo se evalúa*

Para la dimensión *qué y cómo se evalúa* se observa un predominio de la teoría interpretativa (Tabla 7 y Figura 5).

Tabla 7: Frecuencia porcentual por dilema de la dimensión *qué y cómo se evalúa*, según las teorías de dominio directa, interpretativa y constructivista

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

Fuente: Elaboración propia

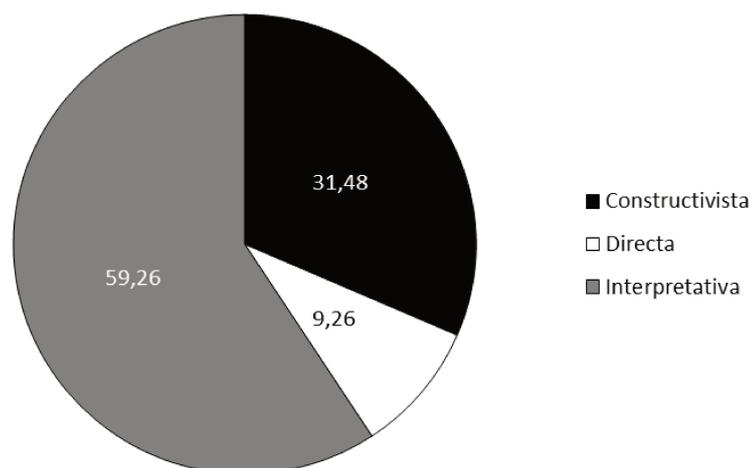


Figura 5: Porcentajes obtenidos sobre los dilemas relacionados con qué y cómo se evalúa

Fuente: Elaboración propia

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

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

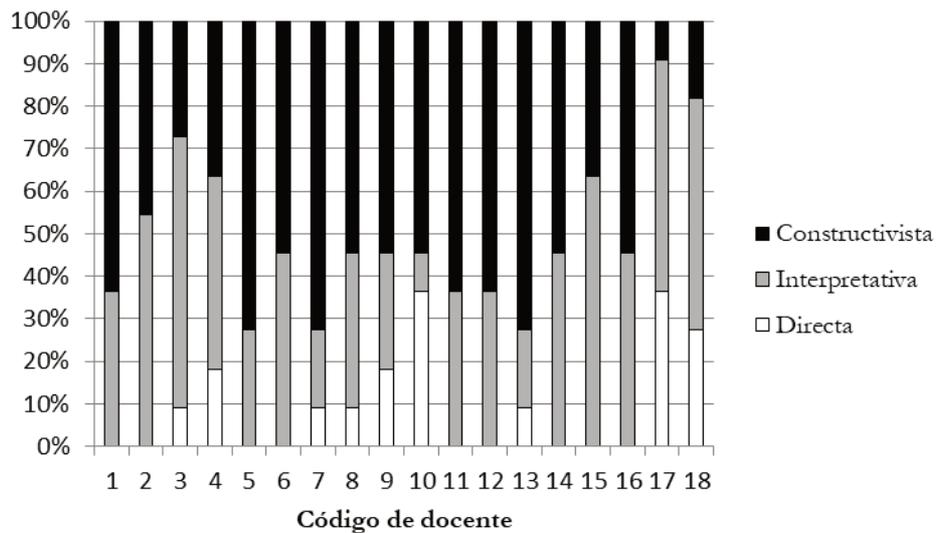


Figura 6: Distribución porcentual de frecuencias para las elecciones de cada docente en función de cada categoría. Fuente: Elaboración propia

2.- Percepción del contexto de enseñanza por docentes de primer año de ciencias veterinarias de la Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina

1.- Sobre el grado de control de los docentes sobre lo que enseñan y cómo hacerlo

La totalidad de los docentes afirmaron que disponen de libertad para organizar su enseñanza, seleccionar contenidos y estrategias, dado el modelo de trabajo por cátedras con que se organiza la institución. En este aspecto señalaron que, dentro de las cátedras “las acciones son cooperativas y el trabajo con el otro permite crecer como docente.” Además, destacaron los intercambios con otros equipos docentes, en un “trabajo interdisciplinario entre las cátedras y el servicio de orientación educativa para poder articular mejor el ingreso universitario”, donde “se comparten miradas sobre la evaluación”, “se reciben apoyos de otros profesores” y se “comparten valoraciones para poder transformar y modificar las actividades educativas.”

2.- Sobre el número de estudiantes por curso para lograr una interacción adecuada

Todos los entrevistados coincidieron en señalar que el número de estudiantes que cursan las asignaturas del primer año es muy elevado. Al respecto, comentaron que en el pasado existía un cupo para el ingreso que favorecía una “enseñanza más personalizada, se hacían explicaciones dialogadas y permitía un conocimiento más profundo y más franco de los estudiantes”, con lo cual se generaba la posibilidad de un seguimiento “perdurable de los estudiantes”. Además, en el contexto de cursos numerosos, observan que “se da menos compromiso de los mismos, no tienden a preguntar o consultar.” En varios casos (35%), destacaron la presencia de estudiantes como tutores o alumnos “adscriptos que colaboran en el proceso de enseñanza”, “realizan el nexo entre docentes y alumnos” y esto “repercute notablemente en la ayuda y la posibilidad de dar clases más personalizadas.” Como sugerencia de mejora, señalaron que “para el trabajo en el primer año se requeriría mayor cantidad de personal y recursos humanos para poder llevar a cabo el trabajo docente y que pueda tener un seguimiento más personalizado” con lo cual “se mejoraría la comunicación con los alumnos.”

3.- Sobre la percepción de apoyo institucional a la actividad de docencia

3.1- Disponibilidad y tipo de recursos para desarrollar el trabajo docente con estudiantes de primer año

El 83% de los docentes hicieron referencia, en primer término, a los recursos humanos con los que trabajan y a los recursos tecnológicos para desarrollar sus labores con estudiantes de primer año. En relación con los recursos humanos, todos ellos destacaron un contexto de trabajo interdisciplinario en el ámbito de las asignaturas donde se desempeñan, el cual les “permite apoyar la tarea cotidiana de la enseñanza, se dan clases teóricas y prácticas que colaboran en los procesos de aprendizaje” además de lograr “complementariedad en la tarea docente y se va aprendiendo todo el tiempo.”

Además, hicieron referencia una vez más a la participación de “alumnos adscriptos y tutores”, y del personal de apoyo psicopedagógico o del “Servicio de Orientación Educativa para articulación” en el abordaje de las problemáticas específicas de los estudiantes ingresantes.

En cuanto a los recursos tecnológicos, los docentes los asociaron con la diversidad de estrategias y herramientas para la enseñanza que consideraron necesarios para trabajar con los estudiantes, señalando “diferentes aplicaciones interactivas, canva, genially, google, voice thed, y los formularios de google, drive, el Gmail”, además de “simuladores que abordan diferentes tipos de temas” y “grabaciones de videos de las clases con power point y consultas por zoom”. El uso de variedad de recursos lo relacionaron con la importancia de lograr que “las clases teóricas (tengan) un cambio de enfoque, tipo talleres, interactivas donde el estudiante pueda preguntar, asesorarse, brindar las herramientas para que puedan ajustarse a las demandas del entorno y pueda adaptarse y actualizarse con el conocimiento” y poder aplicar los conocimientos teóricos. La mayoría de los entrevistados indicaron que utilizaban recursos tecnológicos antes de la pandemia, pero incrementaron su cantidad durante la misma para “tratar de asegurar o mejorar los aprendizajes”, “facilitar la comprensión” y “estar más cerca de las necesidades de los alumnos.”

3.2- Apoyo institucional recibido para trabajar como docente en primer año

La mayoría de los entrevistados (89%) señaló que recibió “apoyo, formación, acompañamiento y orientaciones” de “otros colegas” para trabajar con los estudiantes, haciendo mención de docentes de la misma o diferentes asignaturas, lo cual les permitió

trabajar “compartiendo experiencias y colaborando y creciendo en forma conjunta” en un ambiente donde “el que más sabe ayuda al otro ya que permite colaborar entre todos.”

Un 22,3% mencionó haber recibido asesoramiento del Servicio de Orientación Educativa y del área de gestión. En el primer caso, consideran que tal asesoramiento les permitió “realizar un acompañamiento eficaz” de los estudiantes ingresantes ya que obtuvieron “orientaciones pedagógicas y didácticas para el abordaje de los encuentros presenciales.”

En la etapa de pandemia, además del apoyo del Servicio de Orientación Educativa, destacaron los aportes del Centro de Innovación Tecnológica (CITec) de la Facultad y del Centro de Telemática de la Universidad Nacional del Litoral.

3.3- Modalidad del apoyo recibido y valoración del mismo

Para la totalidad de los docentes, el acompañamiento recibido dentro de cada asignatura como entre cátedras, y tanto antes como durante la pandemia, fue suficiente para poder resolver problemáticas propias del trabajo con alumnos de primer año así como los desafíos de la educación en línea de emergencia. Destacaron que les permitió “armar una verdadera comunidad de trabajo profesional.” La mayoría de los entrevistados consideró como muy importante la continuidad de las capacitaciones ofrecidas por la institución.

3.4- Sugerencias de los docentes para trabajar con estudiantes de primer año

En general, los docentes señalaron la necesidad de realizar actividades de capacitación, así como generar actividades de “acompañamiento del ingreso” para los estudiantes. Por ejemplo:

“El abordaje de la enseñanza se centra en estudiantes del primer año, los que se encuentran en procesos de adaptación universitaria y requieren orientación en la propia valoración -autoestima-, métodos de estudios, hábitos de trabajo y estudio. Hay mucha diversidad estudiantil, algunos tienen carencia en el área de matemática, y les cuesta poder incorporar estos saberes y otros estudiantes tienen buenos hábitos y no les cuesta aprender.”

La mayoría de los docentes (75%) propusieron estrategias para trabajar con estudiantes de primer año. Por un lado, destacaron la necesidad de incrementar las estrategias de comunicación con los alumnos, el trabajo interdisciplinario y “fortalecer los nexos entre universidad y escuela-media para fortalecer los saberes y sería bueno poder tener un

tiempo de formación básica para los estudiantes que les posibilite mayores alternativas de estudio y de entendimiento, para que adquieran habilidades de estudio.”

4.- Carga horaria destinada al trabajo académico, como percepción de los docentes de un balance equilibrado frente a otras tareas.

Una amplia mayoría de los entrevistados (88,9%) consideraron que no siempre la actividad docente es valorada de manera equilibrada con la función de investigación. Si bien reconocieron que la institución los acompañó en los procesos educativos, al momento de enfrentarse a los concursos docentes para mantener o ascender de categoría, los antecedentes en investigación suelen ser más y mejor ponderados por los evaluadores.

3- Resultados de la identificación de las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes.

Resultados del trabajo con grupos focales

A continuación, se presentan los resultados de los consensos logrados entre los grupos para cada aspecto relacionado con los estudiantes ingresantes.

1.- Características percibidas por los docentes sobre el perfil real de los estudiantes ingresantes

Los docentes centraron sus acuerdos sobre las principales dificultades para aprender que ellos identifican en los estudiantes ingresantes, considerando como prioritarias:

a) La falta de metodologías y hábitos de estudio.

Para los docentes esta fue la primera y principal dificultad que percibieron en los ingresantes. La atribuyeron tanto al nivel previo de formación como al trabajo en las asignaturas del Ciclo Básico de la carrera. En el primer caso, con expresiones del tipo: “Los estudiantes carecen de metodologías de estudio y de estrategias cognitivas y metacognitivas para el aprendizaje porque no las han trabajado en el nivel medio.” En cuanto a las asignaturas del Ciclo Básico, sosteniendo que: “No todas las asignaturas de la carrera hacen explícito a los estudiantes cuáles y cómo son las estrategias que deben adquirir y desarrollar para desempeñarse adecuadamente.”

b) Dificultades en la comprensión e interpretación de textos y consignas.

Como en el rasgo anterior, las causas de estas dificultades fueron tanto atribuidas al nivel secundario como al superior, señalando: “Los alumnos no están acostumbrados a un análisis comprensivo de los textos.” “Los estudiantes carecen de herramientas de lecto comprensión”, “Los alumnos han manejado, en el mejor de los casos, textos cortos, definiciones, no han tenido que elaborar.” “En muchas asignaturas les sugerimos los textos, no cómo trabajar con ellos.”

c) Dificultad para organizar tiempos académicos y sociales

Las expresiones que fundamentaron esta dificultad fueron del tipo: “Los alumnos vienen de un modelo de tiempos fijos, con horarios fijos y se encuentran con la libertad de organizar sus tiempos y no saben cómo hacerlo.” “No saben cómo jerarquizar los tiempos”, “Aunque les recomiendes que dediquen tiempo al estudio, se dejan estar y sólo estudian cuando están cerca de un examen.”

Como características no prioritarias pero que igual deberían ser trabajadas en el Ciclo Básico, formularon:

a) Desconocimiento del sistema educativo universitario y problemas consecuentes en la adaptación a la vida universitaria

Este rasgo se manifestó en expresiones como: “Es igual que con la organización de sus tiempos, acá (en la Facultad) hay horarios más libres, la responsabilidad es de ellos y no saben cómo.” “(los estudiantes) al principio se pierden, desconocen y les cuesta ubicar las carteleras con información o cumplir los horarios.” “No tienen autonomía, parece que algunos no pueden valerse por sí mismos para adaptarse al ritmo de la universidad.” También señalaron las limitaciones a su postura crítica: “Bueno, no se les puede pedir que sepan cómo es la vida universitaria si nunca la vivieron.” “Para eso cursan Introducción a la Veterinaria, donde aprenden cómo es la estructura y misión de la UNL y la FCV”

b) Habilidades de oralidad y escritura poco desarrolladas

Los grupos de discusión fundamentaron esta carencia con expresiones del tipo: “No saben expresarse correctamente, ni cuando se dirigen al docente y a veces entre ellos.” “Desconocen el significado de palabras de uso corriente y no recurren a un diccionario.” “No saben escribir, les da lo mismo poner cosas al revés.” “Los alumnos presentan una

inadecuada expresión oral y escrita.” La mayoría de los docentes atribuyó estas dificultades al uso del celular y las redes sociales, sosteniendo que “escriben en las evaluaciones como si fueran mensajes de texto, frases cortas, casi siempre sin coherencia.”

c) Pensamiento crítico poco desarrollado

Los docentes afirmaron que los estudiantes: “No identifican las relaciones entre preguntas y respuestas, entre conceptos...” “Les cuesta examinar las ideas, no las identifican o diferencian entre importantes y secundarias.” “No tienen argumentos o no los elaboran”. En algunas expresiones asociaron el pensamiento crítico con la autonomía, por ejemplo: “Algunos, no pocos, no tienen opiniones propias.” “Siempre esperan que el docente les diga qué hacer o cómo hacerlo.”

d) Falta de orientación vocacional

La carencia de orientación vocacional se vio reflejada en afirmaciones como: “Muchos no saben si esta es la carrera que realmente les gusta.” “Desconocen cuál y cómo es el trabajo profesional que van a desarrollar.” “Están meses o hasta un año acá y abandonan porque no es lo que les gusta.” “Deberían venir después de tener orientación vocacional.” Vuelven a mencionar la asignatura Introducción a la Veterinaria, que les permite a los estudiantes conocer aspectos de la carrera y de las Ciencias Veterinarias, así como de la profesión elegida, con una visión global de su formación.

e) Uso de tecnologías sin aplicación al trabajo académico

Todos los grupos de discusión coincidieron en señalar que los estudiantes manejan “algunas tecnologías” para comunicarse entre ellos, pero “carecen de la habilidad para utilizarlas” con fines académicos. Desatacan el uso de las redes sociales, pero refiriéndolas sólo para “contactarse entre ellos”. Además, expresaron que: “los alumnos desconocen herramientas informáticas básicas, el manejo de programas de presentaciones como Power Point, la búsqueda de información y cómo navegar por Internet.”

2.- Características propuestas por los docentes sobre el perfil ideal de los estudiantes ingresantes

Los docentes consideraron que un estudiante ingresante ideal debería poseer como capacidades y habilidades genéricas prioritarias:

- a) Capacidad comunicativa, con una adecuada expresión oral y escrita
- b) Habilidades de estudio: atención, concentración, constancia, compromiso y perseverancia.
- c) Capacidad de lectura comprensiva

Como capacidades y habilidades complementarias que deberían poseer los ingresantes, señalaron:

- a) Desarrollo del pensamiento crítico
- b) Capacidad de trabajo en equipo y habilidades sociales
- c) Conocimientos y capacidad para el aprendizaje autónomo/autogestión y organización de tiempos y conocimientos
- d) Capacidad de adaptación

3.- En la construcción del perfil terminal deseado del Ciclo Básico, los participantes formularon capacidades y habilidades genéricas de tipo instrumentales relativas al aprendizaje y de tipo sistémicas.

Capacidades y habilidades genéricas instrumentales relativas al aprendizaje

- a) Capacidad de organización y planificación
- b) Expresarse correctamente de forma oral y escrita
- c) Capacidad de análisis y síntesis
- d) Aprendizaje autónomo
- e) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas

Capacidades y habilidades genéricas de tipo sistémicas

- a) Capacidad crítica y autocrítica
- b) Capacidad para tomar decisiones
- c) Responsabilidad social y compromiso ciudadano
- d) Iniciativa y espíritu emprendedor
- e) Motivación por la calidad

- f) Trabajo multidisciplinario y multisectorial
- g) Creatividad

4.- Propuestas de estrategias o actividades de los docentes para que los estudiantes ingresantes adquieran o enriquezcan las capacidades y habilidades requeridas.

Los docentes formularon y acordaron tres requisitos comunes a todas las propuestas: 1.- que debía ponerse en conocimiento a los estudiantes de las estrategias que deben aprender de manera tal que se apropien de las mismas en forma crítica y reflexiva, 2.- que debían construirse vínculos entre docentes y estudiantes basados en la empatía, mediante el diseño y la implementación de ambientes de aprendizaje colaborativos entre docentes y estudiantes, y 3.- que no se trata de incorporar más y nuevas actividades sino modificar las existentes. Como ejemplos de expresiones referidas al primer requisito, se pueden citar: “Los alumnos necesitan saber qué hacen y para qué lo hacen... qué procesos mentales están implicados” y “Se trata de promover el desarrollo de habilidades cognitivas, cómo manejarse con la información que les damos.” En cuanto a la construcción de vínculos, lo consideraron “Un elemento fundamental, para conocerlos y que nos conozcan, no sólo cuando aparecemos en el aula.” Sobre la modificación de las estrategias de enseñanza, plantearon que: “No se puede aumentar la carga de trabajo de los estudiantes, sino mejorar las prácticas.” Y “En vez de clases teóricas donde les damos contenidos, deberíamos replantearlas como espacios de discusión de los contenidos.”

Como estrategias y actividades para el logro de las capacidades deseables, propusieron la implementación de tutorías durante el Ciclo Básico a cargo de los docentes del mismo, actividades con participación de docentes de diferentes asignaturas para la aplicación e integración de contenidos disciplinares en situaciones de aprendizaje basado en casos clínicos y de producción animal, prácticas de modelización con trabajos en grupo centrados en contenidos disciplinares, actividades de lectura comprensiva en forma previa a las clases o durante las clases con orientación del docente, análisis de artículos científicos para aplicación de contenidos disciplinares, espacios de trabajo con metodologías que conduzcan a la problematización de los contenidos, prácticas de manejo de la información, tales como: criterios de búsqueda, análisis crítico y selección de la misma a partir de un tema predefinido, diseñar las clases de consulta como instancias de aprendizaje y generar espacios para el entrenamiento de los estudiantes en estrategias de aprendizaje generales y adaptados a cada asignatura.

Para el desarrollo de competencias comunicativas e interpersonales propusieron la conformación de talleres de estudio y de aprendizaje, el trabajo en equipos colaborativos o cooperativos con un número reducido de integrantes (máximo cinco estudiantes), el desarrollo de prácticas de comunicación escrita y oral mediante elaboración de síntesis de contenidos al finalizar actividades diarias, resolución de actividades de aplicación de contenidos y exposiciones en grupos, la implementación de proyectos de aprendizaje experiencial y voluntariado y distintas actividades extra-áulicas tanto individuales como grupales que promovieran la construcción de vínculos con el entorno, la utilización de técnicas lúdicas con los contenidos disciplinares generando ambientes de aprendizaje desestructurados. Para la utilización y aplicación de nuevas tecnologías en contextos académicos se señaló la utilización de entornos virtuales de aprendizaje e implementación de modalidades de aprendizaje semipresencial o mixto (por ejemplo, aula invertida, la aplicación web Moodle y Google Drive).

Resultados de las entrevistas a docentes individuales

.- Análisis de las entrevistas con docentes sobre los rasgos de los estudiantes

Características de los estudiantes ideales

Las descripciones de los docentes del estudiante ingresante ideal fueron pluridimensionales e incluyeron atributos relacionados con varios dominios de características personales (de tipo intelectual y conductual) y, en menor medida, sociales, relacionadas con la autonomía e independencia, buenas habilidades sociales y motivación para aprender. La mayoría de los docentes enunciaron expresaron su predilección por estudiantes con una actitud curiosa y entusiasta hacia el aprendizaje, destacándose por una actitud general positiva hacia el conocimiento. Las habilidades sociales que formaron parte de ese perfil ideal, se limitaron al compartir ideas y colaborar durante las actividades grupales.

Se determinaron dos grupos de respuestas: las de quienes consideraron como deseable trabajar con estudiantes ideales (88,9% de los entrevistados) y quienes expresaron que no existe ese tipo de estudiante (11,1% restante). En el primer grupo se categorizaron las respuestas como amplias y reducidas, según el número de atributos que enunciaban. Las amplias se correspondieron con enunciados referidos a la población como un todo, enumerando un conjunto de rasgos esperables y las reducidas sólo hacían referencia a una

conducta o actitud en especial. En todos los casos, las respuestas tuvieron carácter genérico.

Sobre la representación de un estudiante ideal

1.- Enunciados amplios. El 60% de los docentes expresaron que un estudiante ideal debía ser “reflexivo, crítico, que interrogue constantemente, que vaya más allá en la búsqueda del conocimiento, que se cuestione todo lo que recibe” además de “inquieto, curioso, respetuoso, motivado, con buena autoestima y confianza”, “debería ser un estudiante que sepa argumentar, relacionar contenidos, expresarse en forma oral, estar interesado por las problemáticas que plantea la carrera” y “saber estudiar, tener buenas técnicas de estudio, tener motivación intrínseca, tener ganas de saber, de investigar temas y valorar los propios logros.”

2.- Enunciados reducidos. El 40% de los entrevistados que se representaron un estudiante ideal limitaron sus respuestas a “que puedan responder cuando se le está solicitando alguna tarea o actividad para saber si entienden...”, afirmando que esperan “la respuesta con responsabilidad de parte de ellos”, buscando “reciprocidad en la clase como un modo de interactuar” para poder acceder a los mismos y así conocer “sus percepciones y colaborar en su propio proceso de aprendizaje.” Junto con la responsabilidad y la posibilidad de interacción, se expresó la necesidad de poder “comprometerse en lo que van a aprender.” Este tipo de respuestas se asociaron siempre con el aprendizaje y la motivación, sosteniendo que los estudiantes ideales deberían manifestar “ganas de dejarse enseñar”, porque así demostrarían que tienen “apertura para poder aprender.” Se retomará esta idea más adelante.

Como puede inferirse, las cualidades valoradas por los docentes señalaron sus expectativas en las descripciones del estudiante ideal como organizado, perseverante, comprometido y responsable, cualidades que reflejan la demanda por la capacidad de autorregulación.

Sobre la no representación de un estudiante ideal

Sólo dos de los docentes entrevistados enunciaron que no consideraban necesario describir las características de un estudiante ingresante ideal, sino más bien, analizar sus propias actitudes y acciones para con los estudiantes reales.

“Bueno lo que pasa es que cambie la concepción, antes tenía un ideal y ahora es como que trabajo con lo que me encuentro, no estoy pensando en un ideal, trato de ver las

condiciones que tiene y seguir una especie de trayecto con cada uno de ellos, lo que no es fácil ya que son muchos, un seguimiento es difícil. No sé si pienso en un ideal, un ideal en termino de que las cosas salgan como uno planifica es el chico que no tiene dificultades, es el que te sigue, ves que aprende, pero no es la mayoría. Es como trato de ir, trato de seguirlos, me gusta acompañarlos, en estos grupos grandes se hace difícil, ya que no todos manifiestan las dificultades. Es difícil detectarlas, y son chicos grandes, y en la pandemia se hizo más difícil no pienso en el ideal, no me hago esa pregunta ya que veo lo que tengo e intento que aquello que no tienen dárseles.”

“Lo ideal es tratar de formar y preparar a los alumnos para el cambio de nivel, que, si bien no todos estamos preparados al cambio, si poder tener flexibilidad, que no todo va a salir de un día para el otro, saben que no va a aprobar de una sola vez, tener en cuenta los procesos y los exámenes que tienen altibajos que deben ser incluidos en su propia experiencia y lo tomen como un proceso de aprendizaje.”

En términos generales, las representaciones del estudiante ingresante ideal se observaron constituidas por propiedades valoradas en sujetos que aprenden en todo tiempo y espacio. Esto marca su relación directa con el rasgo fundante de las representaciones idealizadas que es su descontextualización. Ahora bien, en las entrevistas fue evidente la coexistencia de una tensión entre las representaciones idealizadas con la percepción de los estudiantes reales. Esta tensión permitió determinar dos situaciones entre los docentes. Un grupo minoritario que, como ya se señaló, marcó una ruptura de la representación del estudiante ideal, al resignificar la misma por una representación de un estudiante situado, reconociendo en el mismo tanto fortalezas como debilidades contextualizadas. En cambio, la mayoría de los docentes, mostraron la convivencia de esas representaciones (estudiante ideal- estudiante contextualizado) en un juego de opuestos: el estudiante ideal conformado por una sumatoria de fortalezas versus el estudiante real, como alguien tangible considerado por un conjunto de debilidades, que carece de las cualidades imaginadas y deseadas.

Características de los estudiantes habituales o reales

La totalidad de los docentes enunciaron rasgos de los estudiantes ingresantes que se categorizaron en atributos considerados como debilidades y fortalezas.

Atributos considerados como debilidades

Más de la mitad de los entrevistados señalaron como un “problema” a la notoria necesidad de los estudiantes ingresantes de disponer de la “guía de otros” y del “acompañamiento académico”. Estas expresiones se observaron asociadas con una nostalgia por un tiempo pasado al que se añora:

“Los estudiantes requieren mayor acompañamiento que en épocas pasadas, orientaciones entre pares, como así también de los docentes, tener alguien que los guíe y colabore en su adaptación”, atribuyendo esta situación a “que se encuentran en proceso de adaptación, y necesita ir conociendo el entorno en el que se insertan.”

“Me parece que hay mayor distracción para los chicos, antes venían más concentrados para estudiar, ahora se dispersan en muchas cosas, por ejemplo, si vos le pones algo más divertido para hacer, priorizan lo que les gusta que lo que deben hacer. Hay que orientarlos todo el tiempo.”

Destacaron que los perciben “muy frustrados por sus expectativas” y que “en muchos casos” determinaron “preocupación e incertidumbre respecto del devenir académico.” Atribuyeron estas características a su desconocimiento de la cultura universitaria, los modos de interacción con otros, el desarraigo y la carencia de habilidades de estudio propias del nivel superior, ya que presentan “falta de estrategias metacognitivas, de estudio.”

En todos los casos, los enunciados de los docentes reconocieron la existencia de una población estudiantil caracterizada por su heterogeneidad, con diversidad social y cultural y por trayectorias educativas disímiles y desiguales, atribuyéndolo a ser “un producto de un sistema educativo fragmentado”. Así, los percibieron como un grupo de estudiantes: “... diversos, donde existen personalidades totalmente variadas, personas reservadas que sólo escuchan. Están los que participan, los que conocen algo y lo comparten, pero son los menos. Existe mucha desigualdad de conocimientos.”

Las referencias a la trayectoria académica previa de los ingresantes fue otro aspecto sobre el que focalizaron sus enunciados algunos docentes, con dos líneas argumentales. Por un lado, señalaron los desafíos que implica para los estudiantes ingresantes el tránsito desde la escuela secundaria hacia la universidad. Así, se caracterizó al estudiante ingresante como una persona que se encuentra en el pasaje desde una “actitud más de secundario a otra de mayor libertad y autonomía.”

Por otro lado, hicieron referencia al “nivel de conocimientos” y a los hábitos. En este sentido, los docentes consideraron que:

“En su gran mayoría por ahí no vienen preparados para un nivel universitario, tienen el ejemplo del nivel secundario, ya que tienen contenidos reducidos y estudian poco tiempo y se encuentran con la inmensidad de contenidos de la facultad y experimentan el desaliento.”

En asociación con lo anterior, indicaron que:

“Les cuesta organizarse, tienen miedo de preguntar, de decir algo incorrecto, con niveles descendidos de su autoestima, y no suelen aprovechar mucho las consultas con los docentes.”

Ya que en ellos predomina la tendencia “a usar solo la memoria repetitiva. Les falta relacionar con la práctica y hechos concretos.”

Este tipo de aseveraciones hacen referencia a rasgos ideales de la educabilidad y actuarían como requisitos, según los docentes, para que los estudiantes puedan participar con éxito de las propuestas de enseñanza. A los docentes les resultó así difícil encontrar la manera de establecer una relación pedagógica para que tengan lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que consideran adecuados. En este sentido, se hizo evidente una tensión entre lo que los estudiantes ingresantes son y lo que los docentes esperan o exigen de ellos:

“Para entrar a la universidad deberían tener otro tipo de conocimiento con respecto a lo que saben y respecto a cómo son. Son adolescentes que son de la secundaria y de a poco se adaptan a la vida universitaria. Pero se van adaptando a lo social, no se tanto en cuanto al nivel de estudio, a nivel social yo noto al ingresar que tienen comportamiento tipo de adolescente... Buscan pasarla bien. Pero no sé en cuanto al estudio, en esto fallan mucho.”

Un rasgo mencionado con frecuencia (55,6% de los entrevistados) fue el de “la facilidad con que se dispersan.” En diferentes asignaturas se señaló que:

“En general, les cuesta mantenerse concentrados por mucho tiempo, y les cuesta también mantenerse focalizados en una sola forma, o formato, sea por ejemplo escrito, o visual, es como que me parece que necesitan ir variando al formato y al diseño de la clase. Esto tiene que ver con que se pueden adaptar al pasar del pizarrón, al teléfono, son flexibles en ese sentido. Como resultado con eso, me encuentro con que tienen dificultad para leer, tienen tantos canales de información, que hay veces que parece que no comprenden lo que leen, ya que no le dedican tiempo, no se detienen a leer con atención, hablando de la lectura puntualmente.”

En este tipo de enunciados, los docentes están valorando como insuficiente la implicación personal de los estudiantes, al describir cierta “falta de interés” que se constituye en una situación problemática para las actividades educativas que proponen. Los relatos donde se destaca el desinterés o la falta de esfuerzo permiten entrever la imagen idealizada de estudiantes permanentemente motivados y comprometidos. Estas representaciones contribuyen a la idea de que los rasgos considerados como negativos actuarían como variables primordiales para explicar la falta de resultados académicos considerados como adecuados y conducirían al fracaso. De esta manera, subyacería en tales expresiones que son los mismos estudiantes los únicos responsables por su éxito o fracaso, dejando de lado las condiciones del contexto, tanto institucionales como externas.

Los docentes que, además de desempeñarse en el primer año, mantienen contacto con estudiantes de años superiores (un 37% el total), señalaron las desigualdades que los ingresantes presentan con respecto a los estudiantes que, al menos, han transitado el ciclo básico de la carrera:

“Existen diferencias increíbles entre el ingresante y el que se encuentra en los niveles superiores, existe una trayectoria clara que se manifiesta en mayor autonomía y responsabilidad.”

“Los estudiantes de años superiores son más participativos, más autónomos. Se manejan de otra manera con nosotros y entre ellos.”

Del análisis general de las respuestas dadas por los docentes al describir sus representaciones de los estudiantes con quienes trabajan, se observó que en la mayoría de ellos existe una visión esencialista, basada en la educabilidad, entendida como ciertas características “naturales” que deberían tener los estudiantes ingresantes y no considerada como un efecto de las características en que se da la relación pedagógica en la institución. Esta última concepción sólo se observó, como se describirá más adelante, en una minoría de los entrevistados (17%).

En los enunciados de tipo esencialista, hubo un conjunto de déficits atribuidos a los ingresantes, tanto de conocimientos y estrategias, como de actitudes y hábitos, que los harían responsables de las dificultades en su adaptación y del posible fracaso académico. Esta perspectiva del fracaso desconoció la presencia de factores que inciden en las condiciones de educabilidad y que provocan que las situaciones de enseñanza posean o sean más o menos significativas para los estudiantes, como señalaron pocos docentes.

Las debilidades señaladas por los docentes aparecieron asociadas con las dificultades para el logro de una adaptación a los requerimientos de una escolarización exitosa con

respecto de los aprendizajes formales que la institución les propone y demanda, es decir como aquello que le falta a un estudiante cuando se toma como referente una representación ideal. De esta manera, aparecieron como debilidades el desinterés, la falta de hábitos de estudio y la falta de esfuerzo y participación. Esto se asocia con conceptualizaciones del compromiso de los ingresantes que se discriminaron en un modelo de compromiso convencional y otro de compromiso contextualizado. El indicador de compromiso convencional que mencionaron los docentes fue el de tipo conductual, enunciado como el nivel de participación de los estudiantes en las clases. Como se mencionó, si bien la mayoría consideró que la participación era baja o nula, un grupo de docentes la consideraron como óptima al hacer referencia al “entusiasmo demostrado para resolver las actividades”. En este aspecto, el compromiso estaba asociado con la “capacidad de despertar el interés en las tareas a realizar y las numerosas respuestas que se obtienen”, siendo asimilable al modelo de compromiso contextualizado.

Al analizar las respuestas de los docentes, surgieron elementos que las relacionaban con referencias al nivel ideal de conocimiento de los estudiantes. En este sentido, se puede afirmar que los docentes asociaban el nivel ideal de conocimiento con la forma en que los estudiantes participaban en las clases y podían aplicar su conocimiento en la práctica. Cabe señalar que, idealmente, muchos docentes querían tener estudiantes con un nivel de conocimiento que excediera el que tienen los estudiantes egresados del nivel secundario.

Desde el punto de vista social, todos los docentes coincidieron en que los grupos de estudiantes ingresantes poseen características de ser amistosos.

El contraste entre la actitud de los estudiantes durante el primer año de la carrera y la correspondiente a los años superiores pareciera dar cuenta de cierta expectativa de los docentes en referencia a la construcción de la autonomía de los mismos. La mayoría de los docentes esperaban que los estudiantes se mostraran interesados, preguntaran, indagaran, manifestando un conjunto de comportamientos asumidos como adecuados.

De esta manera, en el imaginario de esos docentes, los estudiantes ingresantes fueron caracterizados a partir de un análisis centrado en la dimensión actitudinal, considerando insuficiente el esfuerzo por parte de los mismos en el proceso de construcción del oficio de estudiante universitario. En términos generales, apareció la imagen de la estudiante elaborada desde una concepción que puso el acento en aquellos atributos de los cuales los estudiantes carecían. Reuniendo esos atributos faltantes se evidencia que en la imagen o representación de los estudiantes ingresantes por parte de los docentes hubo una continua dirección de las descripciones hacia la falta de construcción del oficio del estudiante. A

partir de los enunciados se puede interpretar que la mayoría de los docentes conceptualizaban el oficio de ser estudiante universitario como una ocupación que no se construye a partir de las experiencias educativas en la universidad, sino que debe proceder de una formación brindada con anterioridad.

Atributos considerados como fortalezas

Se observó una diferencia en las apreciaciones de los docentes, que se atribuyeron a dos grupos de asignaturas. Por un lado, las apreciaciones asociadas con contenidos y prácticas de la medicina veterinaria (anatomía e introducción a la veterinaria) y por otro, las correspondientes a las asignaturas básicas generales (química, física, informática, entre otras).

Las de tipo práctico y relacionadas más directamente con la medicina veterinaria (17% de la muestra), tendieron a enunciar como rasgos positivos la participación y el aprovechamiento de los recursos presentados por los docentes, haciendo referencia a la conceptualización de estudiantes contextualizados:

“Los estudiantes, en general, tienen ganas de aprender, estar motivados, hacen las actividades propuestas, es fácil y responden con mayor facilidad.”

“El tema disección los motiva mucho ya que les gusta hacerlo. Están muy bien dispuestos para responder a las actividades propuestas, hicieron casos clínicos, cuestionarios, trabajos prácticos, reconocimiento de fracturas, uso del foro como comunicación.”

En el otro grupo de respuestas, un 28,7% de los entrevistados les atribuyeron a los estudiantes ingresantes la capacidad de actuar con reciprocidad ante el esfuerzo de los docentes, afirmando que “aceptan la ayuda y la reciben, escuchan las orientaciones” y los observaron “con ganas de aprender”, pero señalando que “esto no siempre mejora su participación en las clases.”

Un porcentaje cercano al 29% mencionaron rasgos sociales: “entre ellos se van organizando y se van regulando y enseñando como pares”, “se observan amables, respetuosos” y “son solidarios, dispuestos.” Y un 17 % indicaron que son “proactivos con problemáticas sociales y ambientales, pero no tanto en las académicas.”

Los atributos considerados como fortalezas por los docentes también pueden ser catalogados como emergentes de estudiantes idealizados y contextualizados. En el primer grupo, aparecieron las alusiones a las cualidades requeridas para lograr una adaptación a los requerimientos formales de la educación y a los aspectos psicosociales. De esta

manera se enunciaron rasgos en términos genéricos relativos al proceso de aprender, al trabajo en el aula y a la socialización (amabilidad, respeto, solidaridad, entre otros). Con respecto a los atributos de los estudiantes contextualizados, se enunciaron rasgos que describieron cualidades vinculadas por un lado al desempeño en clases específicas y podrían incluirse también los casos con referencia a problemáticas socioambientales.

Causas atribuidas por los docentes a los rasgos enunciados sobre los estudiantes ingresantes

Al ser indagados por las causas más relevantes a las cuales les atribuían la naturaleza o el origen de los rasgos enunciados para los estudiantes ingresantes, las respuestas pudieron agruparse en dos categorías: propios de los estudiantes o de la institución. Dentro de la primera categoría, se distinguieron tres dimensiones según se hiciera referencia a atributos personales, la trayectoria educativa previa o el origen social.

1.- Categoría atributos propios de los estudiantes

En esta categoría se incluyeron el 88,9% de los enunciados de los docentes, observándose una distribución equitativa entre quienes lo atribuyen a rasgos de la personalidad y la trayectoria educativa previa (aproximadamente un 39%), y un 21% de este grupo que hizo referencia a factores relacionados con el origen social y el contexto familiar, además de a la educación secundaria.

1.a- Dimensión rasgos de personalidad

En esta dimensión se agruparon respuestas donde se hizo referencia a cuestiones de orden psicológico:

“Las conductas o actitudes de los estudiantes se deben a que tienen mucho temor al fracaso, incertidumbre, cualquier cosa que altere su eje se sienten vulnerables, inseguros.”

“Los motivos por lo que son así tienen que ver con la búsqueda de crecimiento, quieren experimentar, quieren saber si es su vocación, buscan algo de lo que parece gustarles en lo vocacional.”

1.b- Dimensión trayectoria educativa

Las referencias al nivel medio o secundario siempre fueron en sentido crítico, aludiendo a la falta de desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes, así como el déficit de contenidos disciplinares.

“Son trayectorias educativas diferentes y depende su formación teniendo en cuenta la secundaria que se ha tenido. Se observa una diferencia entre los sistemas y se encuentran con un sistema educativo más rígido y ellos son más de la inmediatez.”

“La formación previa es muy deficiente. Hay demasiado facilismo. Todo se recupera o compensa casi sin esfuerzo.”

“La educación (secundaria es) muy superficial, pésima formación y una pésima política educativa que repercute mucho en la formación. No se da valor al saber, se valoran otras cosas y no es la prioridad, lo profesional es secundario, el sacrificio no se valora. Se observa una crisis de valores que obtura a todos y es una situación global y no hay jerarquía por el aprender. Existe una mala formación de base y esto repercute mucho en el saber y el aprender.”

1.c- Dimensión origen social

Sólo tres docentes señalaron en sus enunciados causas atribuibles al contexto social o familiar de los estudiantes, además de responsabilizar al nivel educativo previo.

“Por las diferentes experiencias de vida que han tenido, por el contexto familiar en el que se encuentran insertos, por la falta de estimulación en los contextos del nivel anterior.”

“En general tal vez en su formación previa no tienden a expresarse, o no hay tenido oportunidades de hacerlo. Son muy respetuosos por estar en el ambiente rural, por eso valoran lo institucional.”

“No poseen técnicas de estudio. Hay veces que tienen problemas familiares que lo han comprometido en sus estudios y ha repercutido mucho más. Las emociones impactan un poco más. Además, siempre están relacionadas con el tema de ingresos juega mucho el tema del desarraigo y tienen que afrontar el proceso de aprendizaje sino también otros factores que influyen tales como el saber convivir como así también el despegue familiar, esto también afecta la rutina del alumno.”

2.- Categoría atributos propios de la institución

El 11,1% de las respuestas presentó argumentos relacionados con las prácticas de los docentes de la institución educativa.

“Los jóvenes tienen mucha motivación, hay veces en que no se sabe llegar a ellos y los adultos hay veces que no pueden acceder a buenos vínculos.”

“Hay que considerar cómo acompañarlos para superar dificultades. En general si están acompañados y tienen apoyos sostenidos para ello desde la institución. Tienen apoyo estudiantil, hay servicios y espacios de acompañamiento al estudiante y esto colabora mucho en su adaptación. Tienen tutores que los acompañan también.”

Percepción de los docentes sobre las fuentes de conocimiento que utilizan los estudiantes

Consultados sobre las fuentes de conocimiento que utilizan los estudiantes ingresantes para estudiar durante el primer año, las respuestas de los docentes hicieron referencia a tres orígenes: elaboradas por los estudiantes (61,1% de las respuestas), brindadas por los docentes (22,2%) y recursos en la internet (16,7%).

1.- Fuentes elaboradas por los estudiantes. En este caso los docentes consideraron que:

“El material que usan (los estudiantes) es un resumen que han confeccionado los mismos alumnos para poder estudiar, que sintetizan para poder leer lo menos posible.”

En ocasiones recurren a “videos, apuntes, resúmenes que encuentran porque tratan de usar material que no les demanden mucho tiempo de lectura.” De esta manera “usan resúmenes de conocidos entre sí, y se los pasan para poder estudiar.” Esta situación la consideraron inadecuada dado que “no resulta eficaz ya que es un recorte de otro. El proceso de aprendizaje es dificultoso cuando se da a partir del resumen de otro.”

2.- Fuentes brindadas por los docentes: los docentes consideraron que les facilitan a los estudiantes:

“Clases grabadas en power point, capítulos de libros donde basan las clases. Tenían pdf para poder consultar y era un uso frecuente en la cátedra y por eso podían acceder a dicho material que se entregaba en el entorno virtual y bajo otras vías de comunicación.”

Al respecto, aclararon que la mayoría de los estudiantes “tratan de limitarse a lo que la cátedra les solicita para poder aprobar el contenido y la asignatura” por lo cual “usan poco para poder aprender, las fuentes de conocimiento no son muy usadas, aunque se les diga que no hay que quedarse sólo con lo mínimo que se le brinda.” Además, consideraron que “los libros son poco consultados.”

3.- Recursos en la internet: en este caso hicieron referencia a las consultas de páginas web y otros recursos obtenidos en la internet.

“Las fuentes de conocimiento es internet, no son los libros. La experiencia indica que trabajan buscando con sus dispositivos, su computadora o cualquier móvil. Escuchan charlas y videos para poder aprender.”

“Abusan mucho del Google, usan mucho este buscador y es el más visitado y por lo tanto se requiere acompañar a los estudiantes a ampliar estos saberes haciendo una trasposición didáctica con eso y explicar otras fuentes donde pueden consultar, por ejemplo biblioteca, google académico.”

Representaciones de los docentes sobre las causas de la falta de aprendizaje en los estudiantes

Dado que la casi totalidad de los entrevistados enunciaron dificultades en los estudiantes ingresantes para aprender, se indagaron las causas a las cuales ellos atribuían ese problema. El 83,4 % lo atribuyó a características de los estudiantes y el 16,3 % restante a la acción de los docentes.

De quienes lo atribuyeron a los estudiantes, el 93,4% enunciaron que las dificultades para aprender se relacionaban con la falta de compromiso y con la búsqueda, por los estudiantes, de soluciones inmediatas y rápidas.

“En la búsqueda de apresurarse toman un resumen ya hecho, no tienen mucha dedicación a la lectura y desacostumbran el uso del libro.”

“Abandonan antes de empezar, eso es otra característica, es como que no quieren hacer mucho esfuerzo, en general, los jóvenes en general con esto de la inmediatez, y querer hacer las cosas rápido y pasamos de una cosa a otra la vez rápidamente, es como que lo que lleva tiempo y da mucho trabajo tienden a desestimarlos.”

De ese porcentaje, un 60% lo relacionó con la carencia de estrategias de estudio

“Son pocos los que tienen desarrolladas al máximo todas sus habilidades, predominan algunas. Aprenden con facilidad lo que les gusta y por eso les resulta fácil. El nivel de facilidad de algo tiene que ver con el gusto ya que no le resulta difícil ni necesitarían esforzarse tanto.”

La responsabilidad recae sobre los estudiantes

“Hay muchas razones, en el caso mío puede ser alguien que no haya estudiado inglés y que sea la primera vez que este expuesto al idioma y al comenzar vemos lo más básico, pero hay cuestiones que damos por sabido y no las traen. Puede ser alguien que tiene

recursos y se pone al día y lo puede hacer, pero también puede haber que alguien no tenga recursos y no se pueda poner al día.”

Un 26,6% relaciona la falta de aprendizaje con la posible existencia de problemas de índole emocional y rasgos psicológicos:

“Yo creo que todos pueden aprender, pero el que ya arranca con esta desventaja puede frustrarse y la parte emocional influye o puede influir en no poder avanzar. Lamentablemente tampoco uno puede ir tan para atrás porque sino te quedas con el resto, lo ideal sería que cada uno siga su ritmo, pero esto es casi imposible. Si bien tienen clases de consultas y ello pueden venir y tratar de ponerse al día, no siempre lo hacen, el que quiere o tiene la voluntad o las ganas lo hace o por lo menos lo intenta.”

“Veo mucha deserción ante el menor obstáculo que tienen. Hablo en general. Me sorprende la cantidad de abandono, que dejan enseguida, y automáticamente abandonan y vuelven a anotarse todos los años. Tienen poca tolerancia a la frustración y a lo que les insume mucho tiempo. Creo que el mundo hace que quieran ir de una cosa a la otra rápidamente, más allá de si aprendieron o no aprendieron. Son pocos los que están interesados en aprender, más allá de la calificación. Es una cuestión burocrática y administrativa sin reflexionar tanto, tal vez están presionadas por la familia.”

En cuanto a la necesidad de acción de los docentes para resolver las situaciones de falta de aprendizaje, un solo entrevistado señaló que:

“Como docente se trata de agotar todas las alternativas posibles. Tratar de que el alumno agote todas las alternativas posibles. Que venga a la sala de anatomía, contar el material que existe, venir a consulta, ver el material, acompañarlo con todos los recursos. Luego de agotar esto te encontrás que hay algunos inconvenientes, seguramente habrá barreras u obstáculos que dificultan el aprendizaje.”

Representaciones de los docentes sobre las condiciones que se requieren de los estudiantes para aprender

Se indagó a los docentes sobre las características que deberían tener los estudiantes para aprender y las condiciones para lograrlo. La totalidad de los entrevistados responsabilizaron a los estudiantes o al nivel educativo previo.

Entre quienes responsabilizaron directamente a los estudiantes, surgió nuevamente la referencia a actitudes y conductas idealizadas, con hábitos que deberían desarrollar por sí mismos. En varios casos, los docentes asimilaron el oficio de ser estudiante con el de ser un trabajador.

“Los estudiantes (deberían tener) una mejor organización, dar prioridades, asumir responsabilidad. No tienen una organización. Yo les recalco como que estudiar es un trabajo, que deben seguir sus rutinas y respetarlas. Les falta entender que nada se hace sino se estudia. A una gran mayoría les lleva (entender) esto dos años.”

“Sobre todo paciencia, tiempo, dedicación, responsabilidad, por supuesto. Vienen con poca carga de ser responsable, aunque algunos si tienen mucha responsabilidad en el estudio, sobre todo la perseverancia. Deben incrementar las horas de estudio que no están acostumbrados a hacerlo. Es como un trabajo, tomarse esto como una responsabilidad laboral. Todos los días disponer de cierta cantidad de horas para las materias. Se requiere organización: cuándo puede, cuánto, de qué manera ver de recuperar el tiempo perdido, disponer cierta cantidad de horas para poder estudiar. No compararse con el que está al lado, los procesos de aprendizaje son diferentes y esto lleva muchas veces a que se desanimen o no se sientan cómodos y esto muchas veces lleva al desánimo.”

“Lo primero creo que es estar predispuesto, el tema de la motivación es importantísimo y que estén atentos, y poder retener el saber. Ya que la motivación del alumno es central. Y segundo, que ellos puedan hacer, no solamente escuchar, no, porque volvemos a lo mismo, el avance de la tecnología es muy fuerte y los estudiantes ya han visto audios, videos, consolas de videojuegos y demás, y nosotros queremos enseñarle con una metodología superclásico, no, debemos saber cómo captar la atención, y que realmente realicen las actividades. Aprender a hacer.”

En cuanto a las referencias al nivel secundario, se identificaron enunciados relacionados con el manejo del lenguaje y la formación general.

“El tema de que no se les enseña antes. La escuela los tendría que preparar mejor para poder hacer cosas con el idioma, que las materias integren el saber escribir, hablar y no solamente incorporar los contenidos, sino que puedan crear cosas con el lenguaje.”

“Que en la secundaria puedan estudiar historia mediante exposiciones, o escritura de textos sobre algo, que puedan producir y no solamente repetir lo mismo, que puedan usar el lenguaje ellos mismos y no repetir, ya que repetir no da lugar a la creación.”

Un solo caso, además de enunciar la falta de habilidades, hizo mención de factores socioafectivos.

“Entre las condiciones con el tema de los ingresantes juega mucho el tema del desarraigo. No sólo tienen que afrontar el proceso de aprendizaje sino también otros factores que influyen tales como el saber convivir como así también el despegue de lo familiar, esto también afecta la rutina del alumno y es una condición.”

Análisis de las concepciones que tienen los docentes sobre cómo aprenden los estudiantes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.

.- ¿Qué es lo que deberían aprender los estudiantes en su curso?, Según su opinión, ¿qué tanto lo logran?

Las respuestas de los docentes se distribuyeron equitativamente entre el aprendizaje de conceptos básicos, de habilidades y tanto conceptos básicos como habilidades.

.- Conceptos básicos

La alusión a la construcción “conceptos básicos” fue mencionada en el contexto de cada disciplina de pertenencia de los docentes y, en el 88,9% de los casos, se le otorgó una finalidad o proyección en la carrera, utilizando expresiones del tipo “les servirá para...”, “con ese mínimo podrán en años superiores...” y “las bases para las materias superiores.”

“Deberían aprender la estructura básica de un animal que les sirve para otras materias por ejemplo para semiología, patología, ver la estructura normal para después diferenciar lo patológico. Aprender lo normal de lo patológico.”

.- Habilidades

Las habilidades enunciadas por los docentes se refirieron a las estrategias para lograr aprendizajes, tanto en el marco de sus disciplinas como generales.

“A saber buscar donde está lo que luego le pueda ser útil o necesario, o buscar aquello que han visto en las ciencias básicas. Que les pueda quedar claro lo que han aprendido y ver dónde buscar o volver a ver.”

“En el primer año tienen que aprender cuestiones básicas acerca de cómo interpretar, sacar ideas principales guiándose de los objetivos que se abordaron en la clase. El power point es un recurso usado como disparador visual y la fuente bibliográfica que usan es el libro. Aprender a leer un libro y a resumir.”

.- Conceptos básicos y habilidades

En estos casos, los docentes hacían referencia general a los contenidos mínimos y a la adquisición de habilidades de estudio.

“Principalmente contenidos básicos que resultan central la apropiación, que sepan entender la complejidad de los sistemas, del funcionamiento de un organismo, que sepan resolver problemas y buscar información.”

En sus respuestas, la mayoría de los docentes (83,3%) señalaron algunas condiciones que determinan, a su criterio, lo que los estudiantes aprenden en sus asignaturas. dentro de este grupo, un 66,7% atribuyó la responsabilidad de aprender en la actitud de los ingresantes.

“Los estudiantes en primer año logran estos objetivos si han participado de las clases, los que vienen a la consulta, los que están atentos en las clases prácticas, y esto redundando en beneficio de sus aprendizajes. Un porcentaje de estudiantes no lo logran debido a otras razones que tienen que ver con ellos mismos y con el contexto.”

“El que se compromete en estudiar lo puede alcanzar, ya que lo que se pide es lo básico y muchas de las cosas las conoce, aunque sea a medias... el aprendizaje no resulta tan complicado y se puede lograr con esfuerzo y llevando la materia al día.”

El resto de los entrevistados hizo referencia en sus enunciados a justificaciones del tipo:

“No todos logran aprender. Pero se busca que todos lo aprendan y se comprende que el contexto es el del primer año y los saberes resultan complejos y en muchas situaciones no lo han visto con antelación.”

“Les resulta difícil aprender todo lo que necesitan. Hay que entender el contexto en el que están y la necesidad de que se vayan adaptando. Los docentes debemos poner nuestro esfuerzo día a día.”

Los aprendizajes se corroboran en el futuro:

“Algunos logran aprender los saberes y se corroboran los aprendizajes luego de unos años en otras materias que cursan”

Un caso:

“No se puede observar esto ya que pasan por la cátedra y no vuelven a la cátedra y por eso no se puede constatar.”

¿Qué acciones o estrategias ha observado que usan sus alumnos para aprender/estudiar en el curso? ¿Hay diferencias entre ellos? (por ejemplo, entre estudiantes con mejores o peores notas, varones versus mujeres, etc.), según su opinión, ¿Qué tan adecuadas son estas acciones o estrategias para aprender?

Los recursos identificados por los docentes que utilizan los estudiantes para estudiar y aprender se basaron, en la mayoría de los casos, en “muchos recursos de internet, por vía auditiva, les gusta aprender por medio de videos”, “imágenes”, ya que perciben que “no tienden a leer mucho y se manejan con lo que les resulta más fácil de recordar.”

En segundo lugar, los docentes han observado que “se ayudan entre los estudiantes, entre amigos, entre pares para poder estudiar”, se ve mucho el “trabajo en equipo y colaboración, ser solidarios con el otro.” En este sentido, destacaron que:

“Usan mucho el washapp para poder comunicarse, consultar, buscan respuestas entre ellos mediante dicho medio y es una buena forma de comprender los temas y ayudarse.” Por tal, motivo, más del 60% de los docentes han recurrido a:

“Proponer instancias de grupo para poder aprender en otros contextos y facilitar el conocimiento con el otro mediante los trabajos de grupos.”

Ya que comprobaron que:

“Cuando encuentran un compañero de estudio avanzan más fácilmente, por eso se estimula el trabajo grupal y cooperativo, les permite acompañarse mucho y lograr mejores logros en el aprendizaje.”

Las estrategias identificadas las diferenciaron entre aquellos alumnos con mejor y peor desempeño académico, sosteniendo que:

“Los alumnos que en teoría les cuesta menos y pueden aprender con mayor facilidad son aquellos que usan estrategias metacognitivas y técnicas de estudio y las usan según sus canales de percepción, desde subrayar, notas marginales, mapas conceptuales. Y los que tienen más dificultades para adquirir el conocimiento no usan estas técnicas.”

Habiendo observado que:

“La mayoría trata de escuchar mucho en clase o ver en sus casas para poder aprender.”

“Escriben, hacen gráficos, sacan fotos, estudian desde allí, se llevan la imagen y poco la información. Usan mucho lo visual pero falta la información que lo sostenga.”

“Usan apuntes que han elaborado entre ellos, y se los van pasando, hay veces que tienen fallas y tienen poca información y de memoria.”

Sólo un bajo porcentaje de docentes (11,1%) asociaron las “fallas” en las estrategias de estudio con su propia actividad. Sin embargo, aún en estos casos, la responsabilidad recae en los estudiantes:

“Depende, algunos porque no estudian, otros no tienen base de nada, a lo mejor hay temas mal explicados, a lo mejor uno toma que un tema lo da porque un grupo te responde el otro grupo tal vez no lo entendido y uno lo da por supuesto, no van a las consultas, ya que uno puede explicarle mejor, desde diferentes formas el mismo ejercicio y así ayudar a su entendimiento.”

En general (83,3%), se destacó que los estudiantes:

“Aprenden mejor con la práctica, cuando se presentan en las clases orientaciones prácticas tienden a tener mayor facilidad. Cuando observan y lo ven en concreto. No habría mejoras formas de aprender, existen modalidades personales.”

Un solo caso sostuvo una postura crítica al modelo de enseñanza imperante:

“A mí me parece que tenemos un gran problema en el sistema educativo, ya sea primario, secundario o universitario de la forma de aprender, creo que fue evolucionando todo principalmente yo que estoy en la parte de tecnología, veo como cambiaron los empleos, la sociedad y seguimos como educando a nuestros alumnos con un sistema antiguo y que creo y este sistema es muy antiguo y que creo ya no va más, hoy tenemos acceso a la información y hoy en día tenemos que potenciar habilidades, otro tipo, y no sentarlos detrás de un escritorio, y meterles en la cabeza un montón de contenidos, no son robotitos que tienen que salir a tocar timbre, decirles lo que tienen que estudiar de memoria, no va más y no nos sirve y más teniendo en cuenta el tema de la informática, todo va cambiando, los horarios son más flexibles, se necesita la multiculturalidad para poder progresar en los trabajos, se necesita eso, que la gente pueda crear, que tenga libertad, y lo que hace nuestro sistema educativo es restringir todo eso.”

En cuanto a las diferencias de género, la mayoría de los docentes (77,8%) sostuvieron que:

“Las mujeres en general son más aplicadas en el estudio, se sacan mejores notas, van a la sala y tienen mejores resultados.”

¿Hay mejores formas en que podrían aprender?, ¿Cómo podrían aprender mejor?, por qué no aprenden

Consultados sobre si existen mejores formas en que los estudiantes podrían aprender y cómo podrían aprender mejor, el 66,7% de los docentes atribuyeron la responsabilidad

a los estudiantes, un 22,2% a sí mismos y un 11,1% lo enunciaron como una responsabilidad compartida, aunque muy limitada.

.- Responsabilidad de los estudiantes

En estos enunciados, son los estudiantes quienes deben asumir la tarea de adquirir y/o desarrollar capacidades y habilidades de estudio.

“Es el propio estilo, cada uno tiene su forma de aprender, algunos usan gráficos, otros usan colores, otros videos, es muy personal. Cada uno debe encontrar su método de estudio.”

“Ellos podrían aprender haciendo mejores estrategias y vinculando saberes para la solución de problemas.”

.- Responsabilidad de los docentes

Algunos docentes consideraron que ellos podrían desarrollar las acciones para mejorar los aprendizajes, pero lo condicionaron a la disponibilidad de recursos.

“Se puede mejorar siempre, lo que hay que lograr es una educación más personalizada, se requiere contar con más espacio físico para trabajar con menos alumnos y más seguimiento de ellos.”

.- Responsabilidad compartida

Aún en estos casos, donde el docente asume cierta responsabilidad, sigue presente la concepción de que son los estudiantes los principales actores de sus aprendizajes.

“Una mejor organización dar prioridades, dar responsabilidad, no tienen una organización. En mis clases los oriento a cómo estudiar. Les recalco como que estudiar es un trabajo, deben seguir sus rutinas, y respetarlas. Les falta entender que nada se hace sino se estudia, una gran mayoría les lleva esto dos años.”

“Por falta de intereses o compromiso y muchas veces por cómo se desarrolla una clase, o también puede llegar a ser que no tienen la base fundamental para entender el tema. Puedo ser el mejor profesor, pero si no tienen las bases para aprender, no puedo rebajar los conocimientos y empezar de cero ya que tengo que cumplir un horario.”

La mayoría de las estrategias enunciadas por los docentes para que los estudiantes puedan aprender se centraron en el trabajo de a pares o en grupos

En cuanto al trabajo con otros estudiantes, lo justificaron señalando:

“Lo que resulta muy bueno es estudiar con un compañero para poder interacciones y expresar lo que se sabe. Cuando estudia de a dos le da más beneficios personales de aprendizaje.”

“Depende de cada uno y sobre todo pensando con un compañero, estudiar con otros colabora.”

¿Qué debe pasar para que un estudiante de primer año aprenda? ¿Qué debe hacer el estudiante?

Ante estas preguntas, la mayoría de los docentes (77,8%) reconocieron su responsabilidad en el proceso de aprendizaje e hicieron referencias a la forma de presentación de los contenidos, el tipo de actividades y al ambiente que ellos construyen o promueven en sus aulas. En casi todos los enunciados estuvo presente la necesidad de los estudiantes por recibir acompañamiento de sus docentes.

“Para que el aprendizaje se dé se necesita que el contenido tenga sentido, tenga relación con otros saberes previos, que pueda razonar en la búsqueda de relaciones, se aleje de la memorización.”

“Para que el estudiante aprenda debe tener la orientación del docente y su acompañamiento.”

En cuanto a la forma de trabajar los contenidos, el tipo de actividades y al ambiente que se construye, los enunciados hicieron referencia a cuestiones actitudinales de los docentes.

“Para que aprenda el estudiante es importante hacer un buen ambiente, empático, que permita aprender mejor. Un espacio de respeto, de trabajo, de encuentro con el otro para hacer posible el aprendizaje, de respeto mutuo. La forma en cómo uno da la clase también resulta importante, la forma en cómo se desarrolla el saber. Una clase solamente teórica y monótona va a hacer que nadie aprenda seguramente y resulta esencial la labor docente.”

El 22,2% de los docentes consideraron que la responsabilidad debe ser compartida entre los docentes y los estudiantes.

“El docente puede motivar, colaborar, organizar actividades que resulten interesantes para el alumno, que ayuden a aprender, pero mucho depende de la responsabilidad del estudiante para poder estudiar y de su motivación.”

¿Qué responsabilidad le cabe en esto al profesor?

La mayoría de los entrevistados asumieron que:

“El profesor tiene mucha responsabilidad en el hecho de que el estudiante aprenda, su metodología, su forma de dar clase, es central para que aprenda.”

“El lugar del docente es esencial, si el alumno no aprende depende de la labor del docente como un factor importante.”

En este sentido, nuevamente se observaron referencias a aspectos actitudinales de los docentes.

“Ponerme en el lugar del otro es una estrategia esencial para poder acompañar el proceso de aprendizaje. El docente debe intentar ponerse en el lugar desde la propia experiencia para poder favorecer el aprendizaje.”

“En primer lugar hacer entender que el estudio no es mecánico o de memoria, en la facultad no resulta eficaz, es el primer gran cambio, depende del docente hacérselo notar. Lo segundo hacerle entender que tienen que estudiar con tiempo, organizarse en el estudio, hacer una organización semanal de los tiempos, adecuar el ambiente ideal de estudio. Esto es una tarea que el docente tiene que llevar a cabo, es una responsabilidad propia. Los docentes piensan que ya deben estar preparados para la facultad y deben tener las condiciones para ello, pero esto no es así.”

En diferentes casos, además de asumir cierto grado de responsabilidad, la misma se enunció compartida con los estudiantes.

“También tener en cuenta la disposición del estudiante, son variables multifactoriales que afectan al aprendizaje.”

“El docente tendría que cuestionarse un poco más acerca de su rol, pero no tiene responsabilidad absoluta sobre el estudiante, sino en la labor de acompañamiento docente.”

6.- Caracterizar la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y sus docentes modelo

6.1- De sí mismos como aprendices

Mediante las preguntas: ¿Cómo aprendías cuando eras estudiante de grado?; habitualmente, ¿tenías un orden de pasos a seguir?, se dio lugar a narrativas que les permitieran recuperar sus formas de estudiar.

La totalidad de los entrevistados enunciaron que su metodología de estudio era la lectura y la elaboración de resúmenes. Aparecieron elementos de las dimensiones cognitiva y metacognitiva.

“Estudiaba leyendo, a medida que voy leyendo voy armando un resumen de lo leído, y voy haciendo esquemáticamente y organizando la información.”

“Para poder aprender memorizaba mucho y dedicaba horas a la lectura. Luego podía relacionar los saberes y jugaba a vincular y preguntarme el por qué.”

Un 55,6% recurría a la elaboración de esquemas y a la utilización de imágenes y material concreto.

“Estudiaba mucho con imágenes, con preparados, iba a la facultad a estudiar.”

“En mi caso, me ordenaba con mis materiales de estudio, tomaba los apuntes y en general practicaba con ejemplos, ejercicios y estudiaba la teoría y muchas cosas las practicaba.”

El 72,2% de los docentes declararon trabajar en grupos o estudiar con otros cuando fueron estudiantes.

“Estudiaba en grupo, con los demás, lo que me servía mucho es ser bien organizada, con un calendario y lo más relevante establecía en mi cuadro diario del orden del día.”

“Primero hacía un repaso del libro y trataba de obtener una idea clara de lo que tenía que estudiar, y en lo práctico hacía resolución de problemas, e intercambiaba con el otro para ver si podía aprender, hacíamos puesta en común.”

En los enunciados sobre el trabajo individual o en grupo, surgieron elementos asumidos como de la dimensión afectiva:

“Me interesaba mucho aprender. Era un desafío constante.”

“Acompañado de otros compañeros que sabían más, buscaba apoyo, tenía interés para poder aprender, me sentía motivada.”

6.2- Sobre la propia adaptación de los docentes a la vida universitaria

La mayoría (55,6%) de los docentes reconoció sus propias dificultades de adaptación al ámbito universitario, ya sea por hábitos personales previos como por la modalidad de trabajo en la facultad, que les exigió cambiar sus estrategias. En estos casos, las

dimensiones cognitiva, afectiva y metacognitiva en cuanto a la autovaloración, se evidenciaron en conjunto.

“A mí me costó mucho dejar el estudio mecanizado, me costó pasar a la comprensión, a reflexionar. Yo lo viví personalmente.”

“Me costó adaptarme a otro ambiente universitario y me pude organizar emocionalmente y a partir de allí respondí favorablemente y tuve una buena base en la escuela secundaria.”

“A pesar de que tuve una buena secundaria, el cambio fue duro, primero por lo académico, por la gran cantidad de información que había que saber y también por vivir en otra ciudad, fuera de la contención de un adulto.”

“Existe una diferencia abismal entre la secundaria y la universidad en las formas de estudiar, era muy diferente. Fue un cambio muy grande en cuanto a cantidad de información.”

El 44,4% enunció no haber tenido dificultades de adaptación ya que se sintieron preparados por el nivel secundario o porque ya tenía las habilidades que consideraron necesarias.

“No observe muchas dificultades ya que tuve muy buena secundaria y esto me ayudó.”

“Siempre estudie así ya que fue una forma que me resultó para aprender las materias del primer año y de la carrera en general.”

6.3- En cuanto a sus propias dificultades, las preguntas ¿Había alguna materia que te resultara más difícil que otras? y ¿recordás algún procedimiento que te ayudara a aprender más fácilmente?, el 77,8% de los docentes señaló que sólo tuvieron dificultades con una o dos asignaturas en su carrera, en general las relacionadas con las ciencias exactas.

“En general mis aprendizajes fueron muy buenos y pude aprender las diferentes materias. Hubo asignaturas que me complicaban la existencia por ejemplo economía por los procesos de enseñanza, debido a que no era mi formación de base. Lo único que me ayudaba a aprender era memorizar.”

“Las materias relacionadas con análisis matemático me resultaban difíciles ya que no tuve esta materia en la secundaria que asistí, ya que tenía mucha pedagogía. Lo solucionaba repitiendo una y otra vez.”

Entre quienes manifestaron no haber tenido ninguna dificultad

“Disfrutaba mucho el cursado y en mi profesión me encantó cursar las materias y estar en la facultad, por eso no me resultó complejo hacerlo. No recuerdo un procedimiento que me ayude en especial.”

6.4- Tratando de establecer si los docentes recuperaban alguna de sus estrategias para aprender o superar dificultades con sus actuales estudiantes de les consultó si ¿Aplicás las estrategias de estudio que utilizabas como estudiante para orientar a los alumnos en tus clases? O ¿Usas con tus estudiantes las estrategias que te permitieron superar dificultades? La mayoría de los docentes (77,8%) afirmaron que formulaban recomendaciones basadas en:

“No estudiar todo de memoria, tratar de entender lo que leen, aunque a veces no hay alternativas.”

“Formar grupo, estudiar en un grupo explicándose entre ellos, uno habla y los demás lo corrigen.”

“Es cuestión de tiempo, dedicarle tiempo y paciencia. El estudio es como un trabajo y a veces hay que sacrificar otras cosas. Pero es la carrera que ellos eligieron.”

Un 22,2 % de los docentes consideraron que debían ir más allá de sus propias experiencias como estudiantes y señalaron el hecho de haberse ocupado de formarse como docentes:

“Me preocupé por aprender a enseñar. Hice cursos, talleres, esas cosas para saber cómo enseñar mejor. Les digo cómo hacer. Pero no sé si lo hacen. Lamentablemente, te das cuenta en los exámenes.”

“Si, me preocupa cómo estudian. A todos los docentes el grupo. Nos ocupamos de enseñarles a estudiar. Cómo hacer resúmenes, como organizar el tiempo. Pensamos y hacemos actividades en la cursada basados en eso.”

Un porcentaje similar, tal como se mencionó en el punto 3.2- *Apoyo institucional recibido para trabajar como docente en primer año* de esta Tesis, enunció haber recurrido al Servicio de Orientación Educativa para interiorizarse de estrategias y técnicas de asesoramiento a los estudiantes.

6.4- Narrativas sobre su docente preferido y la modalidad de sus clases

El 94,4% de los docentes señaló haber tenido uno o más profesores considerados como ideales o modelos a seguir. Sólo uno de los entrevistados enunció que ninguno de sus

docentes fue un modelo a seguir “ya que en general eran muy exigentes y poco colaborativos y la asertividad era inexistente en esa época.”

De quienes rememoraron un docente modelo, el 66,7% hizo referencia al mismo destacando la cercanía y el diálogo con los estudiantes que imperaba en sus clases. En general, los consideraron como docentes que dejaron una huella en la biografía escolar.

“Tuve docentes preferidos que me han marcado, me gustaron por su capacidad resolutive y por su manera de enseñar y por el acercamiento que tenían con los estudiantes y conmigo.”

En la mayoría de las narrativas se destacaron “la pasión” y el compromiso con lo que enseñaban uno o más docentes modelo, así como el hecho de que transformaran sus encuentros en momentos de desafío a los estudiantes.

“Los docentes de F., en general, hicieron que me gustara mucho la materia porque es una materia central en la carrera y daban las clases con mucha pasión y compromiso. Continuamente nos sentíamos desafiados a participar.”

Entre estos casos, algunos docentes modelo se constituyeron en un horizonte de sentido para la propia práctica profesional. Así, los entrevistados reconocieron que la figura del profesor modelo en su formación profesional fue un ejemplo a seguir cuando se dan clases en la universidad.

“Los que más me dejaron fueron los que me han formado mucho en relación con mi carácter, y lo que más he absorbido de ellos fue la pasión por la cual daban su asignatura, por el entusiasmo y amor por la profesión. Trato de seguir su ejemplo en mi materia.”

Se describieron docentes que actuaban como mediadores del conocimiento, no ejercían el autoritarismo, sino que ganaban su autoridad por su acompañamiento de los estudiantes. Eran facilitadores de procesos de reflexión, que permitían resolver dudas, aprender de las equivocaciones, generando espacios para potenciar los aprendizajes. Los entrevistados destacaron el rol del docente modelo como mediador y facilitador del desarrollo cognitivo de los estudiantes, conformando ambientes de aprendizajes que facilitarían el acceso a los conocimientos. Las narrativas docentes dieron cuenta de modalidades didáctico-discursivas en las que la presentación del tema se llevaba a cabo con diferentes formas de abordaje, lo que acercaba a los estudiantes a la problemática en curso.

“M. te daba ejemplos todo el tiempo, o contaba una anécdota, o armaba un cuadro... o dibujaba y te hacía pensar respuestas.”

“Un par de docentes me gustaron mucho porque la forma de dar clases era muy atractiva, mantenían la atención todo el tiempo, usaban anécdotas. Nos mantenían activos con preguntas y problemas y eran buenos actores en el escenario didáctico.”

Esta modalidad estaba acompañada de explicaciones claras y la instalación de una actitud dialógica en la que se facilitaba la consulta, la participación y la aclaración de dudas en el transcurso de la clase. En este sentido, los docentes considerados como modelos mostraban una práctica de enseñanza que implicaba una relación dialéctica.

“Otro profesor que me marcó en la guardia de grandes animales fue el Doctor R. ya que nunca nos dio un diagnóstico y nosotros mediante los signos debíamos clarificar el diagnóstico y resolvíamos los casos y de esta forma aprendíamos mejor, nos hacía pensar, estimulaba nuestra curiosidad y nos daba herramientas para poder aprender.”

“Los docentes que hacían historia de la ciencia, es decir que te contaban lo que te iban a dar en clase, el profesor I., que tenía esta manera de enseñar, mediante historias de vida relatadas, y el uso de lo literario como recurso didáctico.”

Al parecer de los entrevistados, los docentes modelo fueron aquellos que enseñaban sus propias disciplinas en un contexto centrado en el desarrollo intelectual, y que a la vez se volvía ético y emocional. De esta manera, los mejores docentes creaban un entorno para el aprendizaje que consistía en enseñar motivando a sus estudiantes a través de tareas que despertaban su curiosidad y participación y suscitaban la reflexión sobre los supuestos disciplinares. En este entorno, los docentes extraordinarios procuraban que los estudiantes se sintieran seguros para arriesgarse, aunque se equivocaran.

“Me encantan las personas que son claras y que saben transmitir, que salís entendiendo las clases, la forma en que dictan la clase también, los que explican con amabilidad, con responsabilidad, con compromiso, que ofrecieron ayuda, que supieron escuchar, que te hacían sentir seguro. Así era H.”

No menos importante para los entrevistados fue destacar en sus docentes modelo la habilidad para establecer relaciones entre la teoría y la práctica o la aplicación de los contenidos, como elementos motivadores para los estudiantes.

“Los teóricos de R. para mi fueron muy buenos y estaba siempre atenta a las explicaciones y podía sostener la atención todo el tiempo. Te ayudaba a comprender la medicina veterinaria. Daba ejemplos y formas de abordaje de los casos y se dialogaba sobre la búsqueda de soluciones.”

“Me gustaba F. porque sus clases eran dialogadas y relataba casos y esto no se me olvidaba, era muy práctico y contaba experiencias de vida que ayudaron.”

Las narrativas de los docentes estuvieron referidas a las acciones en el aula de sus docentes modelo, haciendo referencias a las formas de abordaje y tratamiento de los contenidos, las metodologías participativas de enseñanza, el ambiente de aprendizaje que construían y las acciones y actitudes mediante las cuales generaban la interacción con los estudiantes. La casi totalidad de los enunciados de los entrevistados dieron cuenta de concepciones multidimensionales en la enseñanza de las ciencias como un atributo destacable de los docentes considerados modelo. De esta manera, conceptualizaron de forma integrada lo cognitivo y lo afectivo en la enseñanza, es decir, reconocieron y ponderaron los vínculos entre la razón y la emoción, señalando que, en sus mejores experiencias como estudiantes, lo emocional y lo racional se requirieron mutuamente.

La construcción resultante de las imágenes de los docentes modelo permitió inferir que los entrevistados atribuyeron un conjunto de rasgos que consideraron propios de la idoneidad de un buen docente, entendiendo la misma como la reunión de las condiciones necesarias para desempeñar el rol docente de la manera más adecuada. Cabe destacar que en ningún caso se habló de idoneidad profesional a modo de experticia docente vinculada de manera exclusiva a una concepción de la enseñanza encerrada en una racionalidad tecnocrática donde se priorizaba la eficiencia en la transmisión de contenidos si no que, antes bien, se destacó la presencia de virtudes personales en sus desempeños frente a los estudiantes.

7- Identificar los estilos de enseñanza que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral.

Los valores obtenidos por estadística descriptiva de las respuestas al inventario de estilos de enseñanza de Grasha–Riechmann, fueron similares para todos los estilos (Tabla 8 y Figura 7).

Tabla 8: Valores estadísticos por estilo de enseñanza

Estilos de enseñanza	Mediana	Rango de valores	Rango	Rango Medio	Varianza
Experto	3,63	3 – 4,25	1,25	3,62	0,19
Autoridad formal	3,37	2,62 – 4	1,38	3,31	0,17
Modelo personal	4,06	3 – 4,62	1,62	3,81	0,25
Facilitador	4,06	3,37 – 4,37	1	3,87	0,06
Delegador	3,63	3 – 4,25	1,25	3,62	0,11

Nota. Elaboración propia.

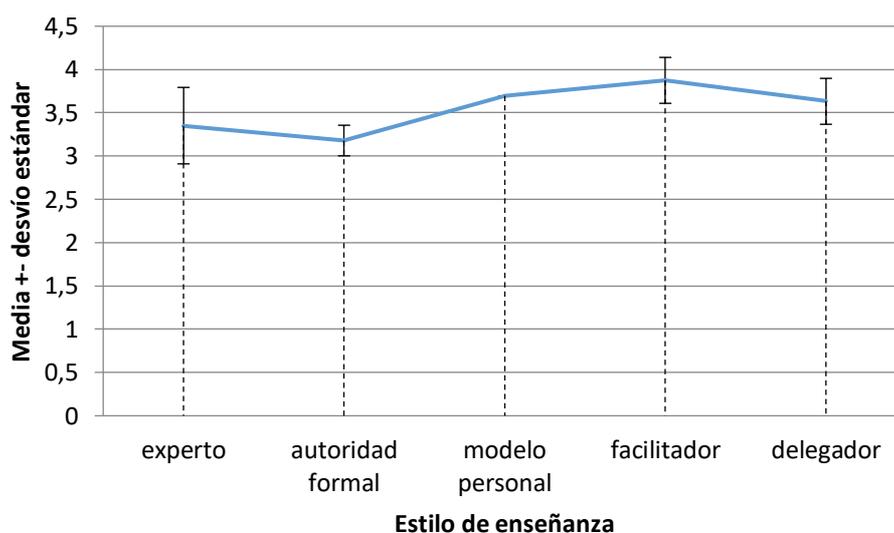
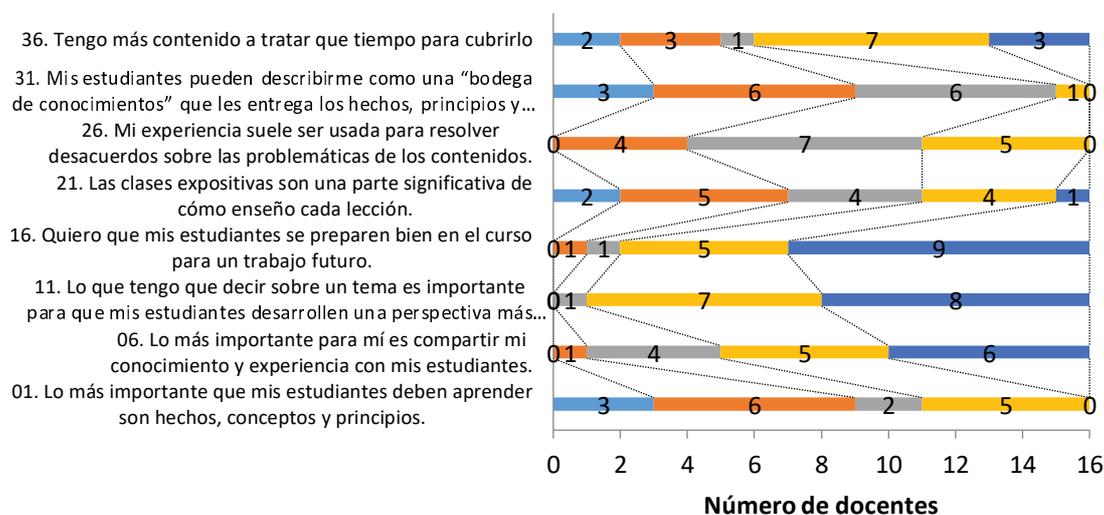


Figura 7: Distribución de medias \pm d.e. por estilo de enseñanza.

Nota: Elaboración propia.

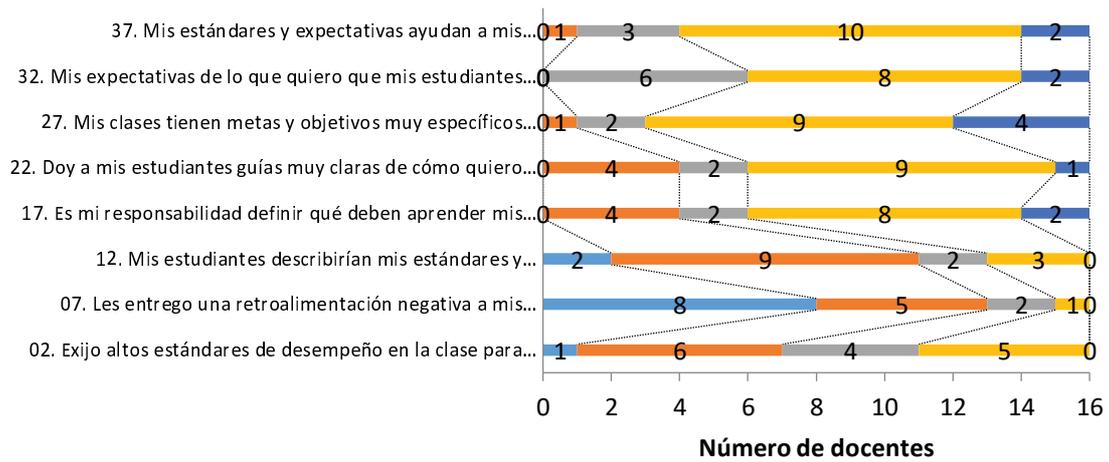
En la Figuras 7 a-e se muestran gráficos de barras agrupadas de las frecuencias observadas en las respuestas a diferentes estilos de enseñanza. En el estilo experto, las aseveraciones seleccionadas con mayor frecuencia y más valoradas por los docentes se relacionaron con su deseo de prepararlos para el trabajo (ítem 16) y sobre su capacidad para transmitir información relevante que mejora las perspectivas de los estudiantes (ítem 11). En el estilo de autoridad, los docentes destacaron la necesidad de lograr sus objetivos

(ítem 27) y la importancia de sus propios estándares y expectativas para contribuir a que los estudiantes aprendan (ítem 32). En el estilo modelo personal, la mayoría de los docentes señalaron su acuerdo con que sus expresiones y acciones durante la enseñanza son modeladoras de la comprensión de los estudiantes (ítem 3), que su experiencia personal es importante para su tarea (ítem 18) tanto como la posibilidad de demostrar a los alumnos la posibilidad de aplicar lo aprendido (ítem 23). En el caso del estilo facilitador, la totalidad de los docentes sostienen que sus objetivos y métodos de enseñanza se dirigen hacia una variedad de estilos de aprendizajes (ítem 4) y que dedican tiempo a consultar a mis estudiantes sobre cómo mejorar su trabajo en sus proyectos individuales y grupales (ítem 9). Casi la totalidad afirman que brindan a sus estudiantes apoyo personal y motivación para un buen desempeño (ítem 39). En el caso del estilo delegador, la totalidad de los encuestados concuerdan en que sus actividades de clase estimulan a los estudiantes a desarrollar sus propias ideas sobre los contenidos (ítem 10) y asumen como una meta que los mismos desarrollen las habilidades de pensar y trabajar con independencia (ítem 20). La mayoría sostiene que sus estudiantes diseñan experiencias de autoaprendizaje (Ítem 15).

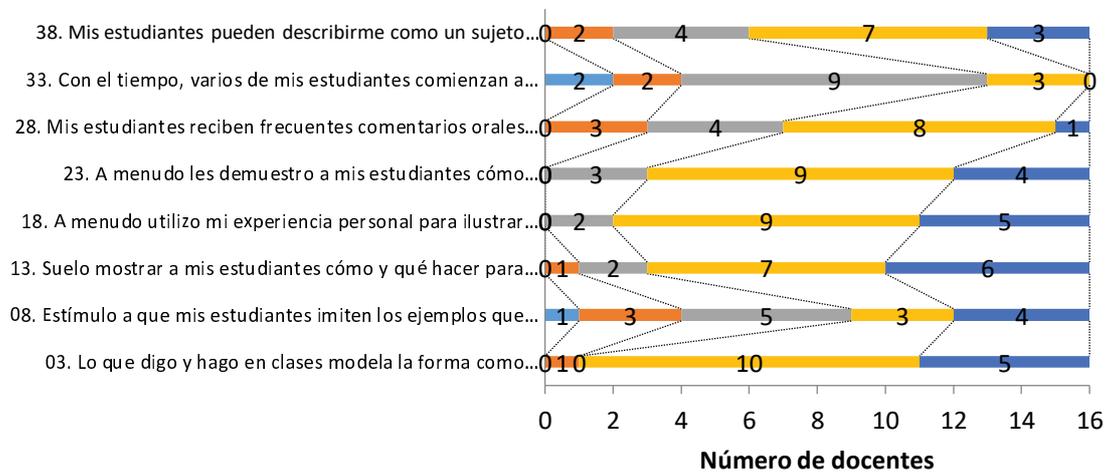


a

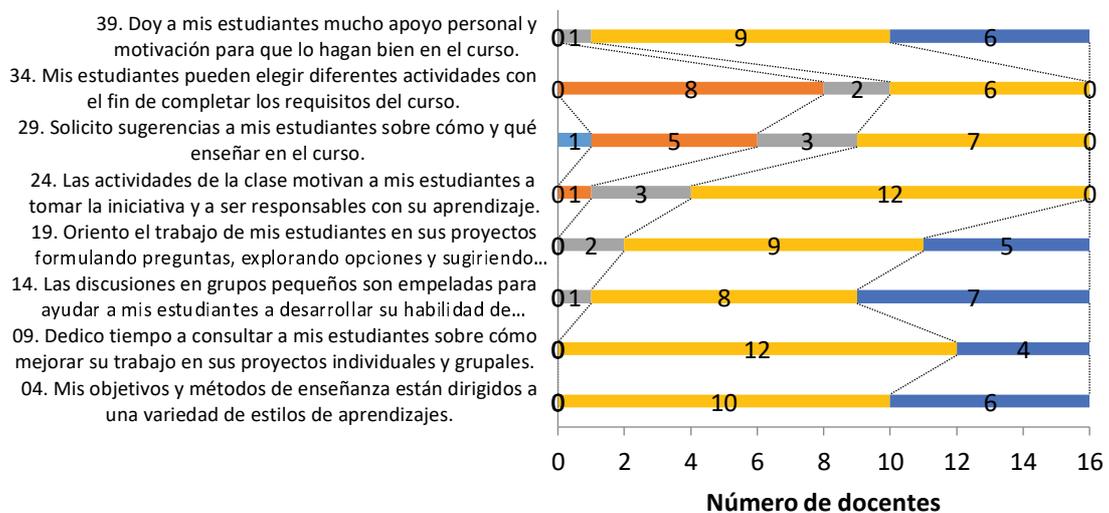
■ Muy en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Indeciso ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo



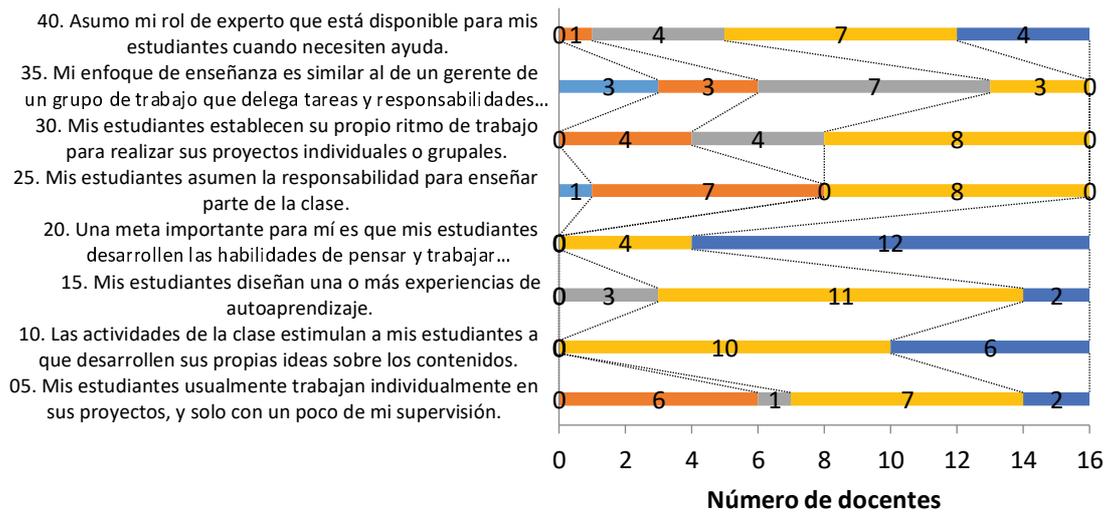
b ■ Muy en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Indeciso ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo



c ■ Muy en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Indeciso ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo



d ■ Muy en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Indeciso ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo



e ■ Muy en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Indeciso ■ De acuerdo ■ Muy de acuerdo

Figura 8. Gráfico de barras agrupadas de frecuencias observadas de respuestas a declaraciones sobre estilos de enseñanza: a.- expertos; b.- de autoridad; c: de modelo personal; d: de facilitadores; y e: de delegadores. Fuente: Elaboración propia.

El estilo de enseñanza facilitador fue el predominante en la muestra de docentes analizada, seguido por el modelo personal (Figura 9). Sólo se identificó un docente donde predominaba el estilo experto.

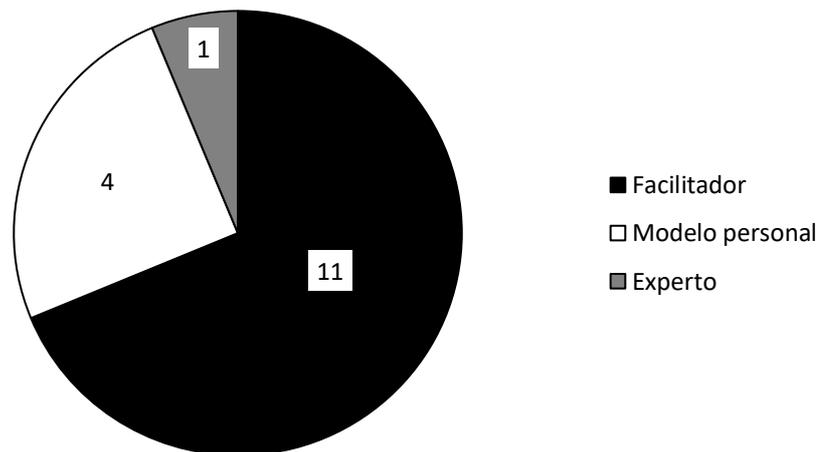


Figura 9: Frecuencia de estilos de enseñanza predominantes en docentes de primer año de Medicina Veterinaria. Nota: Elaboración propia.

Definición de agrupamientos

Dada la coexistencia de estilos de enseñanza en la muestra analizada, se establecieron los agrupamientos más frecuentes siguiendo en los mismos un orden que denota la importancia de cada uno en la combinación. Considerando tres estilos predominantes, se determinaron dos agrupamientos primarios: uno conformado por la combinación de facilitador, delegador y experto (n: 4 docentes) y otro constituido por los estilos facilitador, modelo personal y delegador (n: 3 docentes). Considerando dos estilos combinados, se identificaron como estilos secundarios a seis docentes con estilos facilitador y delegador y cuatro con estilos facilitador y modelo personal.

Las concepciones de los docentes de estudiantes de primer año sobre la enseñanza y el aprendizaje, son un aspecto crítico para comprender y mejorar su desempeño como docentes en ese contexto específico. La descripción y caracterización de las concepciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes del primer año, enmarcadas en el contexto institucional de enseñanza de la Medicina Veterinaria y las autoconcepciones como enseñantes y aprendices de los docentes, entre otros aspectos, aportará conocimientos para abordar las dificultades que esta etapa implica, así como para avanzar en su mejoramiento y la del nivel educativo en general. Se espera inducir procesos reflexivos y, potencialmente, impactar en las prácticas docentes.

El estudio de las concepciones docentes sobre el aprendizaje de los estudiantes en el ámbito de las Ciencias Veterinarias es un tema poco explorado, con escasa información empírica, pues el número de trabajos realizados es muy bajo (Luzio et al., 2015).

Sobre las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la FCV-UNL siguiendo el modelo de teorías implícitas

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

En las investigaciones de García et al. (2014) y Medel y Vilanova (2014), al igual que en el presente trabajo, la teoría constructiva predominó en temas relacionados con qué es aprender y qué se aprende, en tanto que la teoría interpretativa fue la más elegida para las dimensiones cómo se aprende y cómo se evalúa. Este último aspecto, tal como señalan Medel y Vilanova (2014) indicaría que los docentes, al abordar situaciones relacionadas

con la evaluación, tienden a priorizar la adquisición de información por sobre otras habilidades. Esta observación también fue efectuada por Vilanova et al. (2011) en su trabajo con docentes universitarios y por Gil Molina (2014) en estudiantes de profesorado. Estos últimos autores, en coincidencia con Serrano Sánchez (2010), señalan que, al momento de analizar posibles contradicciones en las teorías implícitas de los profesores, han de considerarse sus experiencias como estudiantes. En este sentido podría asumirse que los mismos, en sus trayectorias académicas, no tuvieron suficientes oportunidades de vivenciar metodologías de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con posturas constructivistas.

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

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

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

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

La teoría de dominio directa, si bien es la menos representada en la muestra analizada, adquiere valores cercanos al 30% en relación con los objetivos de las asignaturas. Desde el punto de vista de una población de docentes que trabajan en los primeros años de la

universidad, no es un valor para ser ignorado. El mismo estaría señalando cierta tendencia a concebir los aprendizajes como acumulativos y estáticos (Chaucono Catrinao et al. 2020), con lo cual se minimizarían las posibilidades de los estudiantes de implicarse en su proceso de aprendizaje (Señoriño et al. 2014).

Sobre la percepción del contexto de enseñanza de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.

Los docentes del primer año de la carrera de medicina veterinaria entrevistados en este estudio mostraron respuestas similares en las dimensiones indagadas. Esta característica puede entenderse desde la perspectiva del enfoque situado de la cognición, donde se establece que su construcción acontece mediante una relación funcional entre los modos de pensamiento y los tipos de actividades que desarrollan las personas en ámbitos específicos (Ventura, 2013; Mendoza García, 2015). Esto puede atribuirse al rasgo de las concepciones de ser contextualizadas y propias de espacios específicos, tal como han comprobado diversas investigaciones asumiendo la existencia de comunidades disciplinares (Yilmaz, 2008; Arancibia y Badia, 2015; Ventura, 2013 y 2016). Así, es posible afirmar que los enunciados discursivos permean las prácticas docentes y se generan en las experiencias compartidas por las comunidades que integran, siendo factible detectar una “correspondencia colaborativa de significados” (Mendoza et al., 2014, p. 362). En este sentido, Mendoza et al. (2014) afirman que:

“... las prácticas pedagógicas necesariamente invocan el sentido de la comunidad que las alberga, alimenta y sostiene. Estas relaciones interconectadas permiten comprender el impacto de la práctica desde la lógica de la institución, de las comunidades académicas de donde surge la experiencia de los docentes” (p. 362).

Esto se ve reafirmado en las expresiones de Francis y Marín (2010) cuando sostienen que:

“...se reconoce que el papel de la comunidad profesional académica tiene un rol fundamental en la construcción de las nociones de academia: cómo se comporta un profesor universitario, cuáles valores son los que fundan su acción y la de sus pares. En este sentido, las prácticas docentes y los saberes pedagógicos que les sirven de base se convierten en contenidos implícitos con un papel reducido, pero permeado por el discurso de la academia” (2010: p. 28).

Como uno de los resultados de este estudio, cabe citar que la mayoría de los entrevistados destacaron como un factor clave en su contexto de trabajo, antes y durante la pandemia, al acompañamiento de sus colegas, tanto como parte del mismo equipo docente de una asignatura como entre asignaturas. Este factor puede señalarse como un elemento clave de las comunidades disciplinares (en este caso la integrada por docentes del primer año de medicina veterinaria), en el marco de una comunidad académica más amplia (toda la institución). El reconocimiento del acompañamiento, junto con el también señalado trabajo interdisciplinario, tienen un papel relevante ya que actúa dando sentido a los contenidos que se establecen como parte de una construcción social dentro de una comunidad, la cual, a su vez, da fundamentos y valores a la acción cotidiana de los docentes (Caballero y Bolívar, 2015; Soria y Hernández, 2017) y a las orientaciones pedagógicas que adoptan (Mavuru y Ramnarain, 2018).

Las percepciones de los docentes entrevistados sobre su contexto de enseñanza mostraron la presencia de aspectos cognitivos y motivacionales relacionados al mejoramiento en el quehacer docente, lo cual constituye un componente esencial para la mejora continua de las prácticas pedagógicas (Castro et al., 2015; Slegers et al., 2014). Tales aspectos se vieron asociados con la elevada valoración al trabajo conjunto entre colegas, lo cual mostraría la existencia de factores interpersonales que incidirían positivamente en el trabajo docente a nivel institucional (Melo Moreno, 2021). Asimismo, la percepción de libertad laboral y de acompañamiento institucional, junto con la elevada valoración de los recursos humanos y la creencia en haber superado muchas dificultades antes y durante la pandemia, se relacionan con una alta percepción de autoeficacia, existiendo en la comunidad de prácticas que afirmaron conformar, elevadas posibilidades de continuar generando cambios positivos (Kaniuka, 2012; Biesta et al., 2015). Estas características son propias de equipos docentes donde se tiende a beneficiar el desempeño académico de los estudiantes (Klassen y Tze, 2014; Johns-Klein, 2020).

Como ya se mencionó, varias investigaciones han indicado que las prácticas de los docentes están influenciadas por factores tales como el contexto social de su entorno de trabajo, al cual se lo denomina conocimiento sobre el contexto de enseñanza. Este conocimiento, como se señaló en la Introducción de este trabajo, incide en sus orientaciones educativas y contribuye a la construcción de creencias y percepciones que actúan sobre los objetivos y propósitos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. La información sobre el papel del contexto en la configuración de las orientaciones pedagógicas de los docentes puede brindarles conocimientos sobre los enfoques

pedagógicos apropiados para la enseñanza de las ciencias al presentarles descripciones de las características dinámicas de esa enseñanza en entornos socioculturalmente diversos (Mavuru y Ramnarain, 2018). El contexto social da forma a la práctica de los profesores en términos del tipo de preguntas que hacen, las ideas que refuerzan, las tareas que asignan a sus alumnos y, lo que es más importante, los métodos de enseñanza que emplearán. Tal práctica brinda conocimiento a los alumnos y los ayuda a comprender algunos de los problemas en sus comunidades o incluso a explicar algunos de los problemas o desafíos que encuentran en sus experiencias cotidianas.

La mayoría de los docentes entrevistados mencionaron, en respuesta a diferentes preguntas, la importancia de la comunicación con los estudiantes para orientarlos mejor en el primer año de la carrera. La comunicación, según Altbach y Ruíz (2009), es un componente central para la mejora de la motivación y el desempeño de los estudiantes, por cuanto los docentes se constituyen en el rostro visible de las instituciones de educación superior, contribuyendo de diferentes maneras a su afiliación universitaria (Gallardo y Morales 2011).

La convicción expresada por los entrevistados de haber resuelto las problemáticas propias del trabajo con alumnos de primer año durante la pandemia, podría asumirse como un indicador de su capacidad de adaptación. La misma ha sido descrita por Melo Moreno (2021) como “un elemento personal presente en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los y las docentes, observando que el profesorado que ha generado cambios tiene la capacidad de adecuar las prácticas de acuerdo a la realidad social” (p. 8). Unida a la capacidad de adaptación, cabe destacar la predisposición de los docentes a recibir capacitación continua, lo cual indicaría, en modo semejante a lo observado en otros estudios, que poseen una valoración positiva del aprendizaje académico y están dispuestos a superar sus deficiencias (Izquierdo-Ortiz et al., 2020; Melo Moreno, 2021).

En términos generales, los resultados obtenidos de este trabajo se corresponden con las características de las buenas prácticas pedagógicas, en las cuales se verifican relaciones positivas entre las acciones, el contexto académico-social y sus relaciones como comunidad docente y los vínculos con los estudiantes, manifestadas en procesos de cooperación, reflexión y la existencia de diálogos colaborativos (Mendoza et al., 2014).

3.- Sobre las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes

3.a- Desde la perspectiva de los grupos focales

La elaboración de los perfiles real e ideal de los estudiantes ingresantes a partir del trabajo y el consenso de los docentes responsables puede contribuir a la mejora del desempeño académico, en especial cuando esos docentes asumen la necesidad de modificar sus prácticas de enseñanza cotidianas para lograrlo. Como ya se señaló, las representaciones que los docentes tengan de sus estudiantes los condicionan al momento de seleccionar e implementar estrategias y actividades. Las tres principales dificultades para aprender identificadas por los docentes de la FCV-UNL en los estudiantes ingresantes se relacionaron con las demandas más comunes en distintas unidades académicas tanto de la Argentina como de América Latina. La carencia de metodologías y hábitos de estudio, las dificultades para la comprensión de textos y para organizar tiempos académicos y sociales, esta última asociada con el desconocimiento de las exigencias del sistema educativo universitario y la necesidad de adaptación al mismo, son problemáticas comunes en los ingresantes universitarios (Silvestri, 2012; Insaurrealde y cols., 2017; Martínez Soto y cols., 2018; Zárate Montalvo, 2018). Al respecto, Silvestri (2012) en su trabajo sobre la transición a la cultura universitaria y basándose en Perrenoud (1996), sostiene que “La ambientación de los estudiantes durante el primer año de la educación superior se relaciona estrechamente con lo que refiriendo a otros niveles del sistema, ha caracterizado como el aprendizaje del oficio de alumno” (pág. 76). Tal proceso de transición implica no sólo la adquisición de contenidos y procesos sino también de las reglas de juego del nivel superior. Fallar en estas metas forma parte de las causas de fracaso y abandono en el primer año de los estudios universitarios, donde se registran los mayores índices de deserción (Zárate Montalvo, 2018).

Tal como afirmaron los docentes, en el período de educación previa a la universidad no todos los ingresantes fueron capacitados para trabajar de manera crítica con metodologías de estudio, ni accedieron al análisis de textos, por consiguiente, es esperable que no se encuentren en condiciones de interpretar adecuadamente las consignas elaboradas por los docentes, cuya formación y experiencia disciplinar guarda una enorme distancia con los destinatarios. Las prácticas de enseñanza más comunes se centran en indagar qué sabe un estudiante y no en el cómo lo aprende y cómo lo sabe. La capacidad para comprender textos forma parte del proceso de alfabetización académica y científica

que implica tres conceptos distintos: un modelo de habilidades de estudio, un modelo de socialización académica y un modelo de alfabetización académica (Guzmán-Simón y García-Jiménez, 2015; Velásquez Rivera y Marinkovich Ravena, 2016; Sánchez Gil, 2017). Más allá de la complejidad de los modelos requeridos, en cualquier caso es necesaria la reflexión que se promueve en cada disciplina como instrumento para la toma de conciencia y autorregulación intelectual. No es suficiente enseñar contenidos de una disciplina si no se trabaja en la forma de construcción de la misma y su integración en un diseño curricular (Sánchez Upegui, 2016). El modelo de educación profesional necesario es aquel donde la información se aprenda de manera contextualizada, no por repetición, y donde los estudiantes elaboren conocimientos con la orientación de los docentes.

Entre las conductas esperadas de los estudiantes universitarios se encuentran las de ser críticos, autónomos y comprometidos (Peña, 2009). Soares y cols. (2011) asocian a la autonomía del estudiante y su capacidad de adaptación a la vida universitaria, la autorregulación en el manejo del tiempo académico, ya que el sistema universitario se caracteriza, entre otras cosas, por asignaciones de mayor demanda y complejidad en comparación con la educación secundaria (Durán-Aponte y Pujol, 2013). La competencia gestión del tiempo ha sido definida por Villa y Poblete (2008) como la capacidad de “distribuir el tiempo de manera ponderada en función de las prioridades, teniendo en cuenta los objetivos personales a corto, medio y largo plazo, y las áreas personales y profesionales que interesa desarrollar” (Op.Cit. Marcén y Martínez-Caraballo, 2012, pág. 119). La capacidad de organización forma parte de las estrategias de autorregulación que deben emplear los estudiantes, tanto en su vida personal como académica. El aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de aprendizaje, procurando monitorizar, regular y controlar sus pensamientos, su motivación y su comportamiento haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseado (Núñez, 2017). Los nuevos enfoques en la educación superior que se centran en los estudiantes y el estudio independiente, motivaron el desarrollo de investigaciones sobre las habilidades para el aprendizaje autodirigido y se encontró evidencia cuantitativa y cualitativa respecto a su vínculo con las dimensiones de la gestión del tiempo por los estudiantes. Al analizar la interacción entre las habilidades de estudio independiente y la gestión del tiempo en estudiantes de medicina, Bustamante Durán (2017) determinó que los factores importantes para desarrollar la gestión del tiempo se agrupan en propios de los estudiantes, de la carrera y externos, variando su relevancia para el aprendizaje autodirigido a medida que avanzan

los años de estudio o la etapa del ciclo de formación. La autora encontró una estrecha interacción entre las habilidades de estudio independiente y la gestión del tiempo. En el mismo sentido se orientan los resultados del trabajo de Calderon Neyra (2019), quien indica que existe relación entre las dimensiones del manejo del tiempo y el aprendizaje autorregulado, asociando ambas dimensiones con la búsqueda de ayuda por parte de los estudiantes. De modo que a un manejo del tiempo más efectivo y a mayor búsqueda de ayuda, se presentan mayores puntajes de aprendizaje autorregulado.

En cuanto al desconocimiento del sistema educativo universitario y los problemas consecuentes en la adaptación a la vida universitaria, como dos rasgos de los estudiantes ingresantes, puede atribuirse, tal como señalaron los grupos de discusión de este trabajo, a que los estudiantes nunca antes “vivieron la vida universitaria”, ¿cómo pueden, entonces, estar preparados? Las dimensiones incluidas en esa carencia abarcan aspectos disciplinares, procedimentales y actitudinales que dificultan el proceso de adaptación a un modelo educativo considerado de educación superior. Ser un estudiante universitario es una construcción social en el marco de un contexto: la universidad. Estar preparados para la vida universitaria implica: pensamiento crítico, autonomía, autorregulación del aprendizaje, capacidad para transformar la información en conocimiento, liderazgo, manejo de tecnología, inteligencia emocional, adaptabilidad, disponer de estrategias cognitivas y metacognitivas (Navarro Saldaña, 2015; Núñez-López y cols., 2017; Rayón Rumayor y cols., 2018).

La capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, como lo es el ingreso a la vida universitaria, es una de las competencias básicas o generales requeridas en la formación de profesionales (Yániz, 2008). En el caso particular de los ingresantes, la transición de la educación secundaria a la educación superior se considera como un proceso complejo que implica la confrontación de los estudiantes con diversos desafíos en los ámbitos psicológico, sociocultural, académico e institucional. La calidad del proceso de transición y, por lo tanto, el desarrollo de la capacidad de adaptación de los ingresantes, depende tanto de factores personales, relacionados con los estudiantes, como de factores ambientales, asociados con las características de las universidades y la calidad de las experiencias educativas que en ellas se ofrecen. Las instituciones de educación superior, en respuesta a demandas de la sociedad actual, no sólo deben brindar a los estudiantes la formación adecuada para desempeñarse de manera eficaz en lo personal sino también en lo profesional (Casanelas Chuecos y cols., 2014 a y b).

El adecuado desempeño como estudiantes y como futuros profesionales demanda el desarrollo de competencias comunicativas o habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) (Reyna Marín, 2014; Farfán García y cols., 2018). Las dificultades mencionadas por los docentes en cuanto a la comprensión de textos y de consignas y en la capacidad para la expresión oral y escrita se enmarcan en la competencia comunicativa. Cabe señalar que los ingresantes poseen la capacidad de comunicarse en sus ámbitos de desempeño social, pero adolecen de alfabetización académica y científica específica, en este caso, de las ciencias veterinarias. Por consiguiente, su competencia comunicativa no responde a las demandas ni a las necesidades de comunicación propias de su futuro desempeño profesional. La competencia comunicativa puede asumirse como “una síntesis singular de habilidades y estilos que se emplean acertadamente por el sujeto en consonancia con las características y exigencias de los participantes y contextos donde tiene lugar la comunicación” (Parra y Mas, 2004, p. 20). A partir de esta aseveración, la totalidad de los ingresantes a la FCV-UNL nunca antes vivenciaron las características y exigencias del contexto universitario. Por consiguiente, exigirles capacidades y habilidades específicas de este ámbito parece no ser lo más adecuado.

Desarrollar la competencia comunicativa en el marco de un proceso educativo con la intervención pedagógica adecuada de los docentes contribuiría también al logro de dimensiones propias del pensamiento crítico. Como se señaló anteriormente, uno de los rasgos que se requieren para una adaptación exitosa a la vida universitaria es el desarrollo de ese tipo de pensamiento (Núñez-López y cols., 2017). Para ello resulta primordial que los estudiantes logren llevar a cabo el proceso de afiliación universitaria, aprendiendo a tomar decisiones acertadas y mejorando así su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyen a la sociedad (Acosta Muñoz, 2018; Armendáriz, 2018).

Las propuestas de los docentes participantes en este trabajo relacionadas con la mejora de los vínculos con los estudiantes, la comprensión por éstos de las estrategias de aprendizaje y la superación del modelo de enseñanza transmisivo y verbalista, generando actividades y experiencias para mejorar el desempeño académico de los ingresantes están en consonancia con las propuestas de diferentes autores en el campo de la enseñanza (Pozo y Monereo, 2010; Ortiz Ocaña, 2016), en particular en el nivel superior, donde el estudiante no sólo debe lograr una construcción individual del conocimiento, sino además poder reconstruir para entender (Fabela-Cárdenas, 2009).

Tal como lo propusieron los docentes en este estudio, para que los estudiantes sientan interés y se involucren, deben saber qué se pretende con la enseñanza que están recibiendo, conocer el propósito de las actividades, y percibir que con ello resuelven una necesidad (de conocimiento, de estar informados) (Solé, 2007). Al respecto, Solé (2007) señala: “Los alumnos tenderán a la autonomía y a implicarse en el aprendizaje en la medida en que puedan tomar decisiones razonadas sobre la planificación de su trabajo, así como en la medida en que se responsabilicen de él, conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus realizaciones y puedan irlas regulando” (pág. 30).

En este trabajo se hicieron explícitas las estimaciones o construcciones simbólicas de los docentes acerca de los límites de los estudiantes ingresantes, y se lograron acuerdos, consensos y compromisos de mejora a partir de la realidad percibida. Abordar el problema del fracaso académico y la deserción en los primeros años de la universidad, con su complejidad y diversidad de causas, requiere diseñar estrategias de largo plazo que contemplen no sólo la adquisición de los contenidos disciplinares sino además la adaptación a la vida universitaria, la vivencia de las prácticas profesionales, las capacidades y habilidades para comprender, razonar, analizar, fundamentar, entre otras, estimulando la maduración intelectual y la participación de los estudiantes en la dinámica del aprendizaje (Lattuada, 2017). A diferencia de lo observado por Stasiejko y cols. (2014), donde los docentes indagados consideraron que los estudiantes se subjetivan como tales por su propia cuenta, fuera del aula, en este trabajo los docentes participantes no sólo hicieron explícitas las dificultades percibidas en sus estudiantes y el cómo deberían ser, sino que además asumieron sus responsabilidades y formularon alternativas de solución.

3.b- Sobre las representaciones de los estudiantes ideales y habituales (reales) que poseen los docentes de primer año

En el imaginario de sus representaciones sobre los estudiantes ingresantes, los docentes plantearon entre sus expectativas el contar con alumnos que ya dispusieran de atributos propios del oficio de ser estudiantes universitarios. Considerando esta situación, se ha demostrado que en las aulas se conforman vínculos que unen las expectativas del profesor con las de los estudiantes y, como ya se ha señalado en esta Tesis, las primeras inciden, en mayor o menor grado, en el rendimiento de los alumnos (Cabrera León et al., 2019). En relación con este tema, Valle Arias y Núñez Pérez (1989), señalan que “cuando uno se marca como objetivo el logro de una meta particular, lo hace porque, entre otras

cosas, espera poder alcanzarla con un nivel de éxito aceptable. Lógicamente, las probabilidades de realización de tal tarea serían muy pequeñas si desde un principio aceptáramos nuestra incapacidad para llevarla a buen término. Así pues, parece innegable el papel que las expectativas de logro juegan en el resultado final de una actividad determinada, en el caso de que se intente realizarla” (p. 293).

Las representaciones de los docentes y sus expectativas asociadas inciden en sus actos educativos. Coll (1983), plantea que el sentido del acto educativo se basa en la apropiación de un conjunto de saberes por parte de los estudiantes mediante el acto de enseñar de sus docentes, el cual consiste en facilitar la incorporación de forma significativa de nuevos conocimientos a los ya existentes en los estudiantes. La apropiación de nuevos conocimientos depende de diferentes variables: la capacidad intelectual del estudiante, sus conocimientos previos, los vínculos entre éstos y sus habilidades intelectuales, de las competencias concretas que demandan los nuevos saberes, de aspectos valorativos y motivacionales, y de características personales y ambientales (Ausubel et al., 1978; Perrenoud, 2008; Tünnermann Bernheim, 2011; Acevedo-Franco, et al., 2017). Coll et al., (1997) expresan que los “aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del estudiante en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste, una actividad mental constructivista” (p.4). Por consiguiente, la función del docente no es sólo brindar información, sino actuar como mediador entre el estudiante y el ambiente, entre el estudiante ingresante y la cultura institucional a la que se incorpora sin experiencia previa en la misma, siendo el guía o acompañante (Kostiainen, et al., 2018). No debiera olvidarse que un sujeto aprende de otros y con los otros y que en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva a la par que construye e interioriza nuevos conocimientos. De ahí, la importancia de las relaciones que se establecen entre profesor y alumno en la conducción de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Núñez del Río y Fontana, 2009; Casero, 2010).

Por su parte, Fernández (2017) señala que “la universidad que demanda la sociedad de hoy día, requiere que los estudiantes demuestren sus habilidades de pensamiento, análisis y síntesis para la resolución de problemas en su entorno, así como también logren la adaptación a diversas situaciones, gestionar la información y el tiempo de manera eficaz, así como también sean capaces de trabajar en equipo y ser autónomos en su aprendizaje. Así pues, para los estudiantes universitarios de nuevo ingreso, entrar a la universidad implica un proceso de transformaciones y adaptaciones que abarcan cambios personales

y trascendentales” (p. 29). De esta manera, el rol del docente universitario es decisivo, ya que dentro del aula se transforma en un modelo, consciente o inconsciente, de habilidades sociales y emocionales (Cejudo y López-Delgado, 2017). Por lo tanto, el éxito del trabajo docente universitario no sólo responde al dominio de contenidos y estrategias, sino también a la capacidad de adaptarse y tomar en consideración las necesidades de los estudiantes (Almirón y Porro, 2014; Tacca Huamán et al., 2020). Como se analizará más adelante, las habilidades cognitivas que se le exigen a un estudiante constituyen un factor importante en la formación universitaria, pero no hay que soslayar el rol trascendental de las emociones y los sentimientos (García-Rangel, García et al., 2014), fuertemente vinculados con los resultados de la enseñanza (Golombek y Doran, 2014).

Los requerimientos sociales hacia la universidad y la vida universitaria misma, son construcciones históricas dinámicas. Sin embargo, la cultura imperante en la universidad tiende a ser una de las más conservadoras del sistema educativo (Mora, 2004). La cultura institucional afecta el ambiente del salón de clases al producir expresiones culturales, prácticas y actitudes habituales que pueden considerarse como legítimas, marginadas o tabúes (Grecu et al., 2019). Los docentes, como agentes centrales, median los requerimientos de la institución articulando las demandas sociales y académicas en el aula. Sin embargo, sus prácticas no están completamente dirigidas por las normas y valores de la institución, sino que mantienen un ámbito de acción individual (Helsper, 2018) que suele estar en consonancia con representaciones sociales compartidas con sus pares.

Cada cultura institucional ofrece diferentes oportunidades para el reconocimiento (p. ej., elogios formales e informales y calificaciones), según el ajuste entre las actitudes y el comportamiento de los estudiantes constituido en el habitus de los mismos y la cultura específica de la institución. La composición del habitus de los estudiantes individuales permite la aceptación o el rechazo de las demandas y valores de una cultura (Tarabini et al., 2015), dándose una amplia diversidad de adaptaciones más o menos exitosas que afectan las actitudes de los estudiantes. De acuerdo con la teoría de la cultura escolar, una mala adaptación puede conducir a la alienación escolar, que se acompaña de resignación o comportamiento de oposición en la institución, lo que eventualmente pone en peligro el éxito educativo de los estudiantes (Guzmán Utreras, 2016). Si bien está por fuera de los límites de esta Tesis analizar el habitus de los ingresantes, las narrativas docentes brindaron algunas explicaciones elaboradas por los entrevistados sobre los rasgos de sus estudiantes que derivan de la falta de adaptación a la cultura universitaria, como

frustración, pérdida de sus expectativas e incertidumbre respecto de su devenir académico. Las causas atribuidas por los docentes a las actitudes de sus estudiantes son coincidentes con las identificadas en estudios previos sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Aspectos como la organización para el estudio, hábitos de estudio adquiridos y técnicas de estudio, la trayectoria académica previa, el manejo de fuentes diversas para la comprensión de los contenidos de las asignaturas, así como la seguridad y precisión con que se llevan a cabo procedimientos (Sánchez de Tagle et al., 2008; Gatica et al., 2010; Rosales et al., 2017). De esta forma, diferentes características del alumnado han sido consideradas a la hora de relacionarlas con su rendimiento académico, desde las aptitudinales, intelectuales y de personalidad hasta los aspectos motivacionales y de percepción de los estudiantes durante el transcurso de la carrera, sin excluir cómo la pertenencia a un cierto sector socioeconómico o características personales tales como, edad, sexo y lugar de procedencia, pueden relacionarse y a su vez explicar el rendimiento académico (Porcel et al., 2010; Rosales et al., 2017). De todas estas variables, el interés, las estrategias que utilice el estudiante para aprender la y la confianza en sí mismo son elementos esenciales en el proceso para mejorar su desempeño académico (Sánchez et al., 2008; Rosales et al., 2017).

Las percepciones de los docentes sobre la frustración de los estudiantes son coincidentes con el resultado de investigaciones que abarcaron a ingresantes universitarios argentinos. En las mismas, se determinó que: “demandas de nuevas prácticas para la adquisición de saberes en la universidad y el esfuerzo que conlleva su adopción, así como también la sensación de aprendizaje y de prueba y error parece ser más dificultoso sobre todo a lo largo del primer año de cursada: las primeras clases, parciales y finales fueron los momentos que reportaron mayores inconvenientes” (Cerezo, 2017, p. 76). Y, por lo tanto, predominaba en los estudiantes sensaciones de angustia, de frustración, de incomodidad y desconcierto (Cerezo, 2015).

Según la teoría de la cultura escolar de Helsper (2018), el papel de los docentes en el proceso de adaptación a una institución educativa se entiende como parte integral de la propia cultura institucional. Así, los docentes son agentes centrales en una cultura escolar específica, ya que sus prácticas y demandas enmarcan el entorno del aula y, por lo tanto, las experiencias de los estudiantes en la institución. De hecho, todos los docentes indagados en este trabajo, asumían su papel en ese proceso y manifestaron su preocupación por el logro de interacciones positivas con los estudiantes. en este aspecto, se ha descubierto que las interacciones entre los estudiantes y sus docentes contribuyen

significativamente al desarrollo académico, social y emocional de los primeros en diferentes niveles educativos, incluido el universitario (Rodríguez Meléndez, 2016; Tacca Huamán et al., 2020; Fragoso-Luzuriaca, 2022).

En cuanto a las interacciones en el aula entre profesores y estudiantes, se pueden distinguir tres aspectos clave: el apoyo emocional, la organización del aula y el apoyo educativo (Martínez-Maldonado et al., 2019). Estos tres aspectos constituyen la ambientación del aula que pueden realizar los docentes para favorecer la adaptación de los ingresantes. Las investigaciones actuales muestran que las relaciones interpersonales fuertes y de apoyo entre profesores y estudiantes son fundamentales para el desarrollo de todos los estudiantes (Hamre y Pianta, 2001; García-Rangel et al., 2014). Mahmoudi et al. (2018) también encontraron que las relaciones interpersonales son relevantes para la prevención de la alienación o el extrañamiento escolar que dificulta o impide la adaptación a la vida institucional. Los hallazgos indican que las relaciones interpersonales en la escuela basadas en la aceptación recíproca, el respeto, el apoyo y la confianza contrarrestan la alienación escolar: “La calidad de la relación maestro-alumno es el factor más crucial para explicar la alienación escolar” (Mahmoudi et al., 2018, pp. 129–130). Además, la organización de las estructuras escolares y los procesos de aprendizaje se identifican como un predictor de las actitudes de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje (Díaz et al., 2010; Forero Pineda, F. 2021). Además, el desconocimiento de las normas de la vida universitaria, propio de los ingresantes tal y como fue enunciado por los docentes indagados, suele conducir a la exclusión de los mismos de las reglas y los procesos de formación generando instancias que pueden promover la alienación, y en no pocos casos, el abandono. La vinculación con la institución se ve desafiada cuando los estudiantes no pueden cumplir con las demandas de rendimiento académico estrechamente definidas (Izar Landeta et al., 2011; Navarro Hudiel y Blandón Navarro, 2017). Por el contrario, si la cultura escolar ofrece a los estudiantes posibilidades para desarrollar o enriquecer el aprendizaje autónomo, aumenta la motivación intrínseca para completar las tareas y alcanzar los objetivos de aprendizaje y disminuye la alienación (Mahmoudi et al., 2018, p. 129). En este sentido, hay estudios que muestran la “dimensión subjetiva de las organizaciones como factor clave para explicar el éxito de los alumnos en la etapa de ingreso. Se trata de una tensión entre los docentes de los cursos de ingreso, ya que una parte de ellos considera que la universidad debe acompañar a los estudiantes en la adaptación a la vida universitaria, comprometiéndose con los objetivos de ingreso y retención de alumnos heterogéneos, mientras que otros opinan que no es función de la

universidad ocuparse de este proceso de adaptación y por lo tanto actúan y califican de acuerdo al “alumno esperado”, lo cual supone ciertas habilidades asociadas al capital cultural de origen (Arias, et al. 2014)” (Marchini, 2018, p. 24). La noción de heterogeneidad fue un emergente en las narrativas de los docentes indagados en esta investigación, los cuales se refirieron a la misma como un producto de la diversidad social y cultural y de trayectorias educativas desiguales que producen un variado capital cultural, al cual suelen atribuirse las dificultades de adaptación y éxito académico. Esta percepción de heterogeneidad deriva en una concepción de los docentes sobre las competencias de sus estudiantes para poder aprender e inciden en sus decisiones metodológicas y de comportamiento (Rosario et al., 2005). Cabe recordar que sólo un bajo porcentaje de docentes (17%) asumieron, en forma explícita, su responsabilidad directa en la creación de ambientes motivadores y el desarrollo de prácticas que estimularan la participación y construyeran, poco a poco, la autonomía.

Por lo expuesto hasta aquí, cabría hacer una breve referencia al trabajo de Ezcurra (2011), quien propone emplear el concepto desarrollado por Bourdieu de “habitus”, haciendo referencia a una matriz o principio que genera prácticas basadas en un ideal de alumno esperado por los docentes, en modo semejante al análisis de Grecu et al. (2019). Como ya se ha señalado, la mayor parte de la deserción en el ámbito universitario acontece en el primer año, hecho también observado en la FCV-UNL, y se la asocia con una secuela de la masificación del nivel superior relacionada con condicionantes sociales (Vezub, 2018; Daraio, 2019) y la presencia de una población estudiantil no tradicional con distintos intereses, prioridades y expectativas (Lemaitre, 2018). La explicación causal dominante del fracaso académico se centra en las carencias de los estudiantes de primer año como son la adaptación al nuevo y demandante entorno, los factores económicos, la situación familiar, los estilos de afrontamiento y el desempeño académico logrado en años anteriores (Dahlin et al., 2005; Üner et al., 2008; Smith et al., 2007 y Hernández et al., 2008). Estas variables generan respuestas institucionalizadas del tipo de las becas, sistemas tutoriales, cursos de ingreso, cursos complementarios en reconocimiento de la necesidad de ayuda. Sin negar la importancia de tales acciones, Ezcurra (2011) sostiene que son las mismas instituciones un condicionante del fracaso haciendo referencia al concepto de habitus académico “como una estructura que opera como matriz y principio generador de prácticas y que es organizado por la institución a partir de la noción de capital cultural esperado” (Ostroviesky y Marquina, 2012, p. 193).

El capital cultural esperado por la mayoría de los docentes entrevistados para esta investigación se calificó como propio de una visión esencialista basada en atributos de la educabilidad. Así, se asumieron las condiciones o aspectos de la educabilidad entendida como “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (Baquero, 2001, p. 2). Para el caso de este trabajo, los sujetos fueron los estudiantes ingresantes en el transcurso del primer año de medicina veterinaria de la FCV-UNL. Las narrativas docentes se relacionaron con sus concepciones sobre la educabilidad de los estudiantes y las razones que atribuyeron a las dificultades o al fracaso académico de los mismos (Baquero, 2006). En síntesis, los problemas enunciados por los docentes en referencia a la educabilidad se basaron en falta de participación, de compromiso, de autonomía, entre otros, atribuidos en gran medida a sus trayectorias educativas previas. Estos resultados son semejantes a los de diferentes trabajos con ingresantes (García de Fanelli, 2015; Cerezo, 2017). Sin dudas, tal como enunciaron los docentes de este estudio, las experiencias y trayectorias de los/as estudiantes ingresantes son heterogéneas. Las mismas deben ser analizadas y comprendidas como resultantes de diversas variables (modalidad de la escuela de origen, tramas familiar y social, contexto económico, etc.), derivando en una situación que lleva a la coexistencia de puntos de partida y modos de apropiación de saberes muy diferentes entre los ingresantes (Montes y Sendón, 2010; Cerezo, 2017). “De modo que diversos itinerarios que los sujetos trazan a lo largo de su paso por las instituciones educativas, nos alejan de los determinismos que relacionan sus puntos de partida con los de llegada, habilitándonos a observar espacios de quiebre y ruptura al poner en relación los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva y las estrategias que con cierto margen de autonomía van armando los agentes al delinear sus recorridos” (Cerezo, 2017, p. 75).

En el párrafo anterior se hizo referencia a la participación y el compromiso. Los datos de las entrevistas indicaron que los docentes consideraban que la participación de los estudiantes en las clases era fundamental para lograr procesos de aprendizaje y de enseñanza que consideraban adecuados y conducentes al éxito académico. Pittaway (2012), sostiene que la participación de los estudiantes ha ido emergiendo como un enfoque clave en la educación superior, ya que la misma se entiende cada vez más como un requisito previo para un aprendizaje efectivo.

Debe asumirse que el concepto de participación es difícil de definir y evaluar, porque la misma se manifiesta y podría determinarse de diversas maneras entre estudiantes, docentes y condiciones de las aulas (Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019).

Además, la participación, como el compromiso, es altamente individualizada y depende del contexto en términos de cómo se realiza y se percibe. Sin embargo, los participantes se refirieron a varias formas en que definieron e identificaron la participación, aunque todos la asimilaban al compromiso de los estudiantes. Por lo tanto, como se señaló en los resultados de esta Tesis, se agruparon sus conceptualizaciones de compromiso en dos categorías: compromiso convencional y compromiso contextualizado (Barkaoui et al., 2015).

En cuanto al compromiso convencional un indicador que mencionaron los docentes fue el de tipo conductual, que tiene que ver con el nivel de participación de los estudiantes en el salón de clases. Este tipo de compromiso lo calificaron como mayoritariamente deficiente en sus estudiantes, con quienes reconocían no percibir que podían despertar su interés en sus clases. En general, lo estaban asociando con las respuestas verbales, sin considerar la posibilidad de que la participación puede ser "silenciosa" y que algunos estudiantes necesitan más tiempo para procesar la información y luego responder y participar en las discusiones y actividades de las clases (Barkaoui et al., 2015).

Como se describió, en las entrevistas a los docentes del primer año, la mayoría de ellos elaboraron una narrativa donde el compromiso convencional de sus estudiantes les resultaba inadecuado e insuficiente, no alcanzando el nivel que les gustaría ver como enseñantes. En un estudio similar, Barkaoui et al. (2015) atribuyeron las dificultades que los profesores tenían para identificar a los estudiantes que estaban comprometidos y los que no a que la participación de los estudiantes depende del contexto y varía según los cursos, las lecciones y los docentes. El panorama general que surge de los datos es que las definiciones de participación de los estudiantes variaron entre docentes principalmente porque, como señalaron algunos de los entrevistados, la participación es una actitud individual y depende del contexto en términos de cómo la concretan los estudiantes, cómo la perciben los docentes y del tipo de actividades que se les proponen. Teniendo en cuenta estos datos, tomamos el punto de vista de Zyngier (2008) a partir del cual el compromiso de los estudiantes es un concepto que debe contextualizarse para que tenga significado. El silencio puede ser una indicación de desconexión o no. Las categorías descritas en la literatura parecen demasiado simplistas para capturar la realidad de la participación de los estudiantes en contexto. En resumen, sólo un bajo número de los docentes infirieron el compromiso de los estudiantes como mucho más que una función del estudiante individual y, algunos de ellos identificaron factores que influirían en la participación de los estudiantes, como la índole de las tareas realizadas. Por consiguiente, debido a que los

docentes tienen un efecto significativo en el aprendizaje y la participación de los estudiantes en el aula, es importante que se examine cómo piensan éstos sobre la participación de los estudiantes, los factores que creen que influyen en la misma y las estrategias que utilizan para facilitar dicha participación en el aula (Covarrubias Papahiu y Piña Robledo, 2004; Acevedo-Franco et al., 2017).

Conocer y analizar las concepciones que tienen los docentes sobre el compromiso de los estudiantes es importante para entender por qué eligen utilizar ciertas estrategias para mejorarlo. También indica las formas en que la estructura de la escolarización puede ir en contra de los esfuerzos de los docentes. En general, las pruebas estandarizadas y los objetivos de aprendizaje homogéneos no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes o los desafíos que enfrentan los mismos en diferentes contextos (Laguna, 2018). Los docentes de este estudio fueron conscientes de las demandas contrapuestas entre el currículo obligatorio y la falta de tiempo y recursos. Tales barreras son estructurales, y no es realista esperar que los docentes individuales las enfrenten de forma sostenida sin apoyo institucional.

El compromiso de los estudiantes tiene una naturaleza multidimensional con una amplia diversidad en sus componentes y estructura según la bibliografía que se consulte. Se lo asume como es una construcción amplia que existe en diferentes formas y puede conceptualizarse de múltiples maneras (Nguyen et al., 2018; Sinatra et al., 2015). Los docentes entrevistados hicieron referencia a los componentes académico, emocional y cognitivo del compromiso por parte de los estudiantes. A los efectos de esta Tesis, como se indicó en el Capítulo Metodología, se asumieron cuatro componentes del compromiso de los estudiantes: conductual, emocional y cognitivo (Trowler, 2010; Barkaoui et al., 2015) y el académico propuesto por Anderson et al. (2004). El primero de ellos se refiere a la participación de los estudiantes en actividades académicas, sociales y extracurriculares, y se considera fundamental para lograr resultados educativos positivos y evitar la deserción. El compromiso emocional se refiere a las reacciones positivas y negativas de los estudiantes hacia los docentes, sus compañeros, el aprendizaje y la institución. También se supone que el compromiso emocional crea vínculos con una institución e influye en la disposición de los estudiantes para trabajar. El compromiso cognitivo está presente cuando los estudiantes hacen una inversión personal en el aprendizaje, como mostrar un deseo de ir más allá de los requisitos y una preferencia por los desafíos. El compromiso académico se refiere al tiempo dedicado a realizar actividades de aprendizaje en oposición al compromiso conductual general en el que los

estudiantes pueden participar en actividades no académicas. Cada dimensión del compromiso puede variar en términos de intensidad y duración (Fredericks et al., 2004; Appleton et al., 2008). Por ejemplo, el compromiso cognitivo puede variar desde la simple memorización hasta el uso de estrategias de aprendizaje autorregulado que promuevan una comprensión y experiencia profundas. La “intensidad” del compromiso en general puede variar desde un micronivel (p. ej., participación en situaciones de aprendizaje puntuales) hasta un macronivel (p. ej., participación de los estudiantes en una clase completa) (Sinatra et al., 2015) y, a menudo, requieren nuevas conceptualizaciones de participación y/o nuevos enfoques de medición (Nguyen et al., 2018). En las situaciones de aprendizaje de nivel micro, la participación de los estudiantes se puede medir a través de su interés en las experiencias, las habilidades puestas en acción y los desafíos que perciben mientras realizan las diferentes actividades en el aula (Linnansaari et al., 2015; Schneider et al., 2016).

En las narrativas de los docentes entrevistados se manifestó su preocupación por estimular la participación de los estudiantes. Fomentar el compromiso, la motivación y las experiencias de aprendizaje óptimas de los estudiantes se ha convertido en una preocupación dominante debido a la creciente falta de compromiso y desinterés aparente de los mismos (Dietrich et al., 2017). Además, se ha determinado que tanto la motivación y como el compromiso de los estudiantes varían en diferentes situaciones del aula y que existen patrones de compromiso diversos asociados con el tipo de actividades (Schnitzler et al., 2020), y en general relacionadas con experiencias donde se exige en forma simultánea la aplicación de habilidades con la resolución de desafíos que incitan el interés (Inkinen et al., 2019). Upadyaya et al. (2021), realizaron un estudio con un enfoque orientado a examinar la asociación de los patrones de compromiso de estudiantes de ciencias con sus patrones de participación situacional (p. ej., interés situacional, habilidades y desafíos de las tareas), la medida en que las expectativas situacionales se cumplían y los valores otorgados a las tareas (p. ej., valores de logro y utilidad percibida). Los autores encontraron que los valores y las expectativas situacionales de las tareas se asociaron positivamente con patrones de compromiso alto y medio, especialmente durante las lecciones de ciencias que requerían mucha actividad por parte de los estudiantes.

Ahora bien, cabe aquí recuperar la postura crítica de Zyngier (2008) sobre las definiciones de compromiso que enfatizan los aspectos psicológicos y conductuales del concepto, dado que las misma adoptan una perspectiva donde el compromiso de los

estudiantes es "algo que los estudiantes hacen y que los maestros pueden organizar para ellos" (p. 1769). Zyngier argumentó que estas definiciones (a) ubican el compromiso y su éxito académico concurrente en el individuo, (b) lo separan de los contextos sociopolíticos y culturales de los estudiantes y del estatus étnico y económico (clase social) y, en consecuencia, (c) establecen a la identificación de las características individuales como los únicos determinantes del compromiso. Por lo tanto, para mejorar la participación de los estudiantes y su desempeño académico, desde esta perspectiva, todo lo que se requiere hacer es "mejorar" a los estudiantes y a las instituciones educativas, por ejemplo, haciendo que las mismas sean "más efectivas" y que los estudiantes "se comporten" como deben (Barkaoui et al., 2015). De esta manera, al enfocar la mirada en el compromiso, no es factible desconectarlo del tiempo, el lugar y el espacio, bajo pena de ignorar los valores, los componentes socioculturales, la trayectoria académica precedente y otras variables de la historia personal de los estudiantes para amoldarlos a una cultura dominante que, quizás, no sea la contemporánea. Excede a los objetivos de esta Tesis abordar esta discusión, pero cabe plantearla como prospectiva. Recordemos que sólo un docente en este estudio hizo referencia a aspectos relacionados con el origen social de los estudiantes como variable que podría afectar su participación y adaptación. Es así que, cabe destacar que "En todos los casos, el compromiso estudiantil es más que involucramiento o participación: requiere emoción, creación de sentido y acción (Trowler, 2010). La mera acción sin compromiso solo persigue participar o dar cumplimiento. Sentirse comprometido es ir más allá, es actuar integralmente, sin disociación de ninguna índole" (Beccaria, 2019, p. 44).

El tema de la participación y su estímulo surgió de las entrevistas a los docentes cuando ejemplificaban las actividades desarrolladas por sus profesores modelo. Si bien la mayoría de los investigadores reconocen que el compromiso es una función tanto de factores individuales como contextuales (Pineda Báez et al., 2014; Aspeé et al., 2018; Ibérico et al., 2018; Sandoval-Muñoz et al., 2018; Zapata et al., 2018), las narrativas de los docentes destacaron el clima educativo estimulante de sus docentes modelos y la influencia que el mismo ejercía en la participación de los estudiantes. Al respecto, los resultados de las investigaciones de Barkaoui et al. (2015) sugirieron que, en general, el grado en que los estudiantes perciben que el contexto del aula satisface sus necesidades determina cuán comprometidos o descontentos estarán con la institución y, a partir de esto, su nivel de compromiso. Los mismos resultados fueron obtenidos al estudiar los patrones de compromiso estudiantil en clases de ciencias en los niveles educativos medio

y superior (Dietrich et al., 2017; Inkinen et al., 2019; Schnitzler et al., 2020; Upadyaya et al., 2021). Estos autores hicieron referencia a la categoría de compromiso situacional como un elemento clave para promover el interés sostenido y la atención enfocada de los estudiantes en el aprendizaje hablando de “patrones de compromiso”. La mayoría de las investigaciones sobre el compromiso de los estudiantes se han centrado en las variables y sólo unos pocos estudios han examinado los patrones situacionales del compromiso de los estudiantes. Si bien sólo unos pocos docentes en este estudio destacaron el compromiso como un atributo positivo de sus estudiantes, analizar las situaciones de aprendizaje donde acontecieron, puede dar indicios de cómo mejorar, en el ámbito de la institución sede del trabajo, las prácticas educativas y la participación de los estudiantes.

Si bien en este trabajo no se profundizó en las concepciones de los docentes sobre el compromiso de los estudiantes, sus narrativas abarcaron diferentes aspectos cualitativos del mismo que son similares a los identificados por Harris (2008, 2010) en sus investigaciones fenomenográficas. Puede así hacerse referencia a una comprensión de la participación desde sus aspectos conductuales, psicológicos y cognitivos. Los primeros basados en la participación en las actividades áulicas y con las pautas que el docente establece, los psicológicos demostrando motivación y valoración de los aprendizajes y los cognitivos mostrando estar involucrados por el pensamiento. En estos aspectos, los docentes describieron falencias en sus estudiantes, pero desatacaron, al describirse a sí mismos en esa etapa, que ponían de manifiesto tales rasgos. A la vez, de los enunciados de los docentes pueden rescatarse las diversas maneras en que ellos entienden cómo facilitar la participación de los estudiantes. Esos entendimientos se pueden dividir en dos categorías principales: 1.- ofrecer actividades para promover el compromiso y 2.- generar espacios de colaboración genuina con los estudiantes. Estas dos estrategias son coincidentes con propuestas educativas que mejoran la participación y el compromiso estudiantiles (Harris, 2010; Ávila Freitas et al., 2010; Garzón Gómez, 2014).

Además de la noción de compromiso como un emergente de las entrevistas, cabe analizar que un 40% de los docentes que se representaron un estudiante ideal enunciaron sus expectativas sobre la reciprocidad por parte de los estudiantes. Este tipo de respuestas se asociaron con la motivación y la necesidad de que los estudiantes deberían manifestar “ganas de dejarse enseñar”. Con respecto a la motivación, los resultados fueron similares a los de García y Cruz (2014), quienes caracterizaron la percepción de un grupo de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico, determinando que los docentes otorgaban una alta incidencia las variables motivacionales

y de aptitud para el estudio en la determinación de los resultados académicos, a la vez que condicionaban la valoración de los docentes sobre la totalidad de esos estudiantes atribuyéndoles un bajo coeficiente intelectual y alta desmotivación por el estudio y la carrera. En este sentido, “hay demasiada tendencia en nuestras instituciones a olvidar que la motivación, el sentido del esfuerzo, la autonomía y la autosuficiencia no pueden ser requisitos previos para entrar en una actividad docente, sino que son los objetivos mismos de esa actividad, inseparablemente ligados a la adquisición de conocimientos. Hacerlos requisitos previos significa reservar la actividad pedagógica a los que ya están «educados», y preferiblemente «bien educados»” (Meirieu, 2020). En este sentido son los docentes quienes deben motivar a los estudiantes movilizando sus intenciones, contribuyendo en sus esfuerzos, identificando cuál es el nivel de autonomía que pueden lograr y sostener, a la vez que les enseñan a ser autoexigentes en sus aprendizajes. Michel (2012) destaca que, por ser los docentes los referentes más importantes para sus estudiantes, es necesario que asuman la relevancia de mantener la motivación de los mismos, a través de experiencias, actividades y estrategias de enseñanza y aprendizaje, como un factor que contribuya a lograr una actitud positiva hacia el fenómeno complejo del aprendizaje y el logro académico.

El papel de los docentes consistiría en “crear las condiciones necesarias para que el encuentro alumno/objeto de conocimiento adecuado y coherente con el fin de garantizar un aprendizaje significativo. Pero aunque esta afirmación es cierta, no queda del todo completa; hay también una voluntad explícita de incidir y/o intervenir sobre el proceso de aprendizaje del alumno. Esta intervención educativa exige del profesor la evaluación continuada de las actividades del alumno, la interpretación de esta actividad y el efecto provocado por ésta. El profesor, a través del acto pedagógico, interviene, puntualiza, pide y da explicaciones, resume experiencias, anima al alumno, anticipa dificultades, fomenta la reflexión, ... en pocas palabras: ayuda al alumno a aprender” (Valle Arias y Núñez Pérez, 1989, p. 295).

Desde el punto de vista de la construcción del vínculo pedagógico, los estudiantes necesitan establecer lazos tanto con sus profesores como con sus pares que les permitan el desarrollo emocional y afectivo, como una de las condiciones incidentes en los aprendizajes (Beccaria, 2020). Así, “La educación universitaria no debe restringirse a la mera transmisión de información, sino abrirse a la persona y a la relación intersubjetiva. Es precisamente este carácter relacional lo que le permite ser un instrumento de

progresiva personalización de cada uno de los actores intervinientes en un proceso de formación” (Beccaria, 2020, p. 130).

La construcción de esos vínculos no debería estar limitada sólo a la transmisión de información sino a la instauración de relaciones intersubjetivas que faciliten la comunicación interpersonal y contribuyan en el proceso de adaptación a la vida universitaria de los ingresantes. Es así que, como señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002) los aprendizajes no consisten únicamente en representaciones personales, sino que resultan de la actividad social y las experiencias compartidas en contextos culturales particulares donde acontece la mediación entre los participantes (estudiantes y docentes). Es como resultado de esas mediaciones que se da una adecuada alfabetización académica y afiliación universitaria de los estudiantes para que logren incorporarse con éxito en la cultura universitaria y es clave para comprender el proceso de afiliación y pertenencia a la cultura universitaria, así como los riesgos de dar por supuestas estas prácticas y no hacerlas objeto explícito de una enseñanza sistemática (de Donini, 2018).

En relación con los aspectos vinculares, en las narrativas de la mayoría de los docentes hubo expresiones comparativas entre su imaginario de un estudiante ideal y los reales, expresando, en modo semejante a un reclamo, que éstos últimos debían mostrar propensión al aprendizaje porque así evidenciarían que tienen “apertura para poder aprender.” Discutir estas expectativas de los docentes conduce a recordar una afirmación de Meirieu (2003) en cuanto a que “lo «normal» en educación es que la cosa no funcione; que el otro se resista, se rebele, se ausente y se sustraiga. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, e incluso se nos oponga, a veces simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 2003, p. 5). El autor sostiene que la tarea de la educación es “movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, apropiándose de los interrogantes que han constituido la cultura humana e incorporando los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... para que el sujeto los subvierta con sus propias respuestas” (p.6). Desear una población de estudiantes deseosos de aprender escapa a la realidad y, de hecho, si existieran, se educaría por exclusión de quienes no reúnen esa característica. En tal caso, la exclusión lleva al abandono, por demás frecuente en el ingreso universitario.

Resulta necesario recordar que “la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una

reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto, y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo” (Meirieu, 2003). De esta manera, la transmisión debe involucrar el reconocimiento del otro como sujeto activo y debe asumir el ofrecimiento de un espacio para que pueda construir sus propias preguntas, constituir sus propios proyectos, trayectorias y deseos (Meirieu, 1991). La educación debe posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse en lo que Meirieu (1998) denomina “espacios de seguridad” (p. 81). Un espacio de seguridad debe representar un ambiente donde queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva el juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. Así, el docente debe lograr generar aprendizajes significativos y construir ambientes emocionalmente seguros y adecuados para desarrollar habilidades en los estudiantes (Tacca Huamán et al., 2020). En la misma dirección, Meirieu (1998) propone “hacer sitio al que llega” (p. 84) brindándole un espacio de aprendizaje. En este sentido, el rol del docente se destaca como constructor de esos espacios de seguridad donde establece las condiciones que posibilitan la decisión de aprender por parte de los estudiantes. Como sostiene Murillo Arango (2015): “son dos las responsabilidades esenciales del pedagogo: la construcción de espacios de seguridad como marco posible para los aprendizajes, y el trabajo sobre los sentidos como un poner a disposición de los que aprenden una energía capaz de movilizarlos hacia saberes. De este modo se conjugan los dos orígenes de la palabra educar: educare, nutrir, y educere, encaminar hacia, envolver y elevar” (p. 176). Así, cada docente se puede transformar en un orientador de la inteligencia colectiva de los estudiantes mediante la interacción y el intercambio: “su actividad se centrará en el acompañamiento y la gestión de los aprendizajes: la incitación al intercambio de saberes, la mediación racional y simbólica, el pilotaje personalizado de los recorridos de aprendizaje” (Lévy, 2007, p. 144).

La posibilidad de tomar decisiones por parte de los estudiantes también fue una característica inferida a partir de las narrativas docentes. Esto puede considerarse como un aspecto frecuente en toda actividad educativa por hacer a la cuestión de la autonomía de los sujetos. La autonomía, como otras capacidades y habilidades, se adquiere en el transcurso de toda la educación, y se manifiesta cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte (Meirieu, 1998; Zambrano Leal, 2010). Al abordar la cuestión de la autonomía es necesario tratar de precisar a qué tipo de autonomía se hace referencia, cuál se reclama o se quiere

desarrollar, qué nivel se debe alcanzar en la misma y de qué medios disponen, en este caso los estudiantes ingresantes, para lograrla y los docentes para promoverla.

En cuanto a la noción de ámbito de autonomía hace referencia a la especificidad de la institución en la que se está, y de las competencias particulares de los docentes. En este sentido, la FCV-UNR es quien debe tener como objetivo el logro de la autonomía de los estudiantes en la gestión de sus aprendizajes, de sus métodos y medios, del tiempo, del espacio y los recursos, así como de las interacciones sociales en la clase. Ese objetivo, compartido por los docentes, debe impregnar sus prácticas. En relación con el nivel de autonomía, parte de considerar el nivel logrado por cada estudiante y orientar las acciones a un nivel superior pero alcanzable. Las narrativas docentes asociaron autonomía y autorregulación en los aprendizajes de los ingresantes, un binomio de atributos que conformaban su idealización y chocaba con la realidad. Si bien en las entrevistas no se profundizó en estos aspectos, su carencia en general, fue atribuida a la falta de preparación previa y no hubo referencias a la gradualidad necesaria para adquirir o enriquecer esos atributos. Al menos en forma breve, cabe señalar aquí la necesidad de propuestas educativas que abarquen la idea de un progreso real en el logro de autonomía por los ingresantes, ya que intentar llevar a alguien a un nivel de autonomía muy superior a aquel en el que está, y hacerlo bruscamente, es condenarse al fracaso, condenar al otro a una regresión y preparar un retorno a una situación de coacción intensa que se justificará alegando “el otro, claro está, no es autónomo en absoluto” (Meirieu, 2003, p. 47). Se trataría así, de asumir a la autonomización como un principio regulador de las acciones pedagógicas, que sirve de guía para la acción y la orientan.

Resulta necesario señalar que las expectativas, concepciones y representaciones de los docentes, *per se*, no debieran valorarse como buenas ni malas. De hecho, si las mismas conducen a los docentes a construir espacios de aprendizaje que atienden a las dificultades percibidas, su efecto sería positivo. Por el contrario, si las conductas de los docentes, derivadas de sus percepciones, no prestan ayuda alguna a los estudiantes y ponen de manifiesto sus incapacidades (reales o no) para lograr aprendizajes, el efecto sin lugar a dudas será negativo. Valle Arias y Núñez Pérez (1989) mencionan que, en las prácticas de enseñanza, tales juicios positivos y negativos, se dan en forma conjunta; con lo cual se tiende a favorecer a ciertos estudiantes y a perjudicar a otros.

Aún en ese contexto, diferentes investigaciones señalan que los procesos cognitivos de los estudiantes cumplen un papel mediador de los efectos de la conducta de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes (Parra y Keila, 2014;

Korzeniowski, 2018). Estos modelan sus expectativas sobre su capacidad de aprendizaje a partir de sus percepciones de las expectativas de los docentes ya que efectúan elaboraciones cognitivas que mediatizan entre sus habilidades objetivas para la realización de una tarea, su ejecución y sus resultados. Considerando esta situación, las expectativas de los estudiantes determinarán si la conducta será iniciada, o no, qué capacidad de esfuerzo pondrán en juego y cuánto tiempo se mantendrá dicha conducta ante la presencia de obstáculos y experiencias que consideren desalentadoras. Al respecto, Sparling Pereira y Rodríguez Oliveira (2021) afirman que “la mayoría de los estudiantes al llegar a estudios superiores, únicamente se esfuerzan cuando consideran que la materia que tienen que aprender resulta relevante, cognitivamente desafiante o profesionalmente “útil”. La voluntad para aprender se relaciona con sus experiencias subjetivas, con su disposición y razones para involucrarse en las actividades académicas” (p. 80). Sólo como hipótesis podría inferirse en este aspecto que, en aquellos casos donde los docentes enunciaron una mayor participación de los ingresantes en sus clases (17%), la índole de las actividades realizadas, movilizaron el interés de los estudiantes, promoviendo actitudes más participativas.

Cabe señalar en este apartado que la investigación sobre el compromiso situacional se origina en estudios sobre la experiencia óptima. Estas se describen como experiencias en las que los estudiantes se sienten tan profundamente absortos en la actividad en la que están involucrados y disfrutan tanto de las tareas que realizan, que ignoran elementos que podrían distraerlos, tantos factores ambientales como sus necesidades individuales (Ochoa-Angrino et al., 2020). Mientras realizan una experiencia óptima, las personas perciben que se involucran en actividades desafiantes, las cuales amplían sus habilidades sin sobrecargarlas ni subutilizarlas. Al igual que la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, la mayor parte del aprendizaje ocurre en situaciones en las que los estudiantes dan sólo un paso más allá de las habilidades que ya dominan. Además de la puesta en acción de habilidades en respuesta a un desafío, el interés simultáneo juega un papel importante en el compromiso situacional de los estudiantes (Schneider et al., 2016). El interés situacional se ha descrito como atención enfocada y es un elemento clave en el compromiso continuo (Shernoff et al., 2014). Usando esta conceptualización, un alto compromiso situacional puede describirse como momentos en los que los estudiantes experimentan un gran interés en sus tareas, combinado con una gran confianza en sus propias habilidades para realizar las actividades, que también se perciben como un desafío óptimo (Schneider et al., 2016). Como surgió de las narrativas docentes, sus percepciones

sobre lo que podría asumirse como compromiso situacional de sus estudiantes, fueron mayoritariamente negativas, en tanto casi un 56% de ellos señalaron que se dispersaban con facilidad y no se concentraban en las tareas que les proponían. Ahora bien, considerando que se desarrollan diferentes patrones de compromiso situacional (Schmidt et al., 2018), distinguir simplemente a los estudiantes entre comprometidos y desinteresados no describiría completamente la complejidad de sus experiencias de aprendizaje (Schnitzler et al., 2020). La investigación sobre el compromiso de los estudiantes en el contexto universitario es poco común y solo unos pocos estudios exploran los diferentes componentes y focos de atención del compromiso (Aspeé et al., 2018; Zapata et al., 2018; Rigo et al., 2020). Un estudio desarrollado por Felfe et al. (2014) concluyó que, en el nivel universitario, debiera existir un esfuerzo específico por mejorar el compromiso de los estudiantes, especialmente el denominado compromiso afectivo, ya que el mismo es el predictor más fuerte de un desempeño académico exitoso.

4.- Sobre las concepciones que tienen los docentes sobre cómo aprenden los estudiantes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria.

Tal como señala García Martín (2016): “el enfoque de aprendizaje no se constituye como una característica que el individuo posea, sino que se considera fruto de la interacción entre el individuo y su contexto de aprendizaje; por lo tanto no es una característica estática o inamovible del sujeto. Es decir, el desarrollo de un determinado enfoque de aprendizaje se relaciona con las experiencias educativas vividas por el alumno y posee, por lo tanto, una naturaleza contextual” (p. 30). En este sentido, las concepciones de los docentes entrevistados son una construcción histórica resultante, en parte, de las experiencias vividas en su trayectoria educativa.

En distintos estudios con estudiantes y docentes universitarios analizando concepciones básicas y generales del aprendizaje, se propusieron dos enfoques principales: el enfoque superficial y el enfoque profundo (Entwistle et al., 2002; Entwistle y McCune, 2004; Gargallo et al., 2006; González et al., 2011; Hernández Pina et al., 2002).

Las respuestas dadas por los docentes sobre sus percepciones de cómo aprenden sus estudiantes y las narrativas sobre sus propios aprendizajes, muestran esa dicotomía entre aprendizaje superficial y profundo. Los docentes asumieron para sí mismos un enfoque profundo de los aprendizajes, destacando sus intenciones por comprender los significados de las tareas académicas, asociar los contenidos, destacar el valor de las experiencias

participativas y demostrar conductas y estrategias de carácter autorregulado (Fascendini, 2007). Como enunciaron los docentes, la conducta autorregulada que consideran haber tenido como estudiantes estuvo guiada por la búsqueda de sentido personal de las situaciones de aprendizaje y la satisfacción, entendida como parte de la motivación intrínseca, que eso les generaba.

Al caracterizar a los estudiantes ideales, les atribuyeron valores y actitudes propias del enfoque profundo. En cambio, muchos de los rasgos descriptivos y explicativos de sus estudiantes reales estuvieron asociados con el enfoque superficial del aprendizaje. Este se caracteriza por no dar importancia a la búsqueda de significado y tender a memorizar los contenidos de manera más bien inconexa, con el objetivo de aprobar o por lo menos no fracasar (motivación extrínseca)” (García Martín, 2016, p. 30). Desde el punto de vista conductual, los estudiantes reales fueron caracterizados por los docentes por presentar conductas poco autorreguladas.

Ahora bien, el enfoque del aprendizaje profundo implica comprender de manera significativa lo cual requiere que los estudiantes construyan activamente lo que aprenden y le den significado a lo que deben recordar y aplicar (Valenzuela, 2011). Por el contrario, quienes aplican un estilo de aprendizaje superficial no pueden crear vínculos entre lo nuevo que aprenden y estructuras conceptuales mayores, adoptando una postura pasiva y mecanismos basados en la memorización de los contenidos (Santrock, 2006). Retomaremos estos conceptos en el capítulo de recomendaciones didácticas de esta Tesis. Aunque cabe señalar en este momento que todo aprendizaje no es un hecho aislado, enfocado sólo en el estudiante como sujeto que aprende, sino que debe observarse desde la perspectiva del contexto donde se produce, ya que existen variables en el mismo que determinan, condicionan y conducen a las personas a adoptar un enfoque superficial o profundo en un proceso de interacción interpersonal (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015).

Las características generales descriptas pueden ser analizadas en rasgos más concretos propios de diferentes dimensiones, entre las cuales señalan: la concepción de aprendizaje que se posee, las estrategias de aprendizaje utilizadas, las emociones experimentadas respecto al aprendizaje y la percepción de ciertas variables contextuales, como los estímulos o ayudas recibidos en el ámbito educativo (Marton et al., 2005; Pérez Cabaní, 2005; García Martín, 2016).

En las entrevistas a los docentes, la concepción de aprendizaje que se derivó de sus afirmaciones se relacionaba con aprender como sinónimo de entender y relacionar

conceptos entre sí, normalmente de cara a una aplicación de lo aprendido. En cambio, sus percepciones mayoritarias sobre los estudiantes asociaban el aprender con la tendencia a la memorización y, en no pocas situaciones, para lograr resolver un examen. Aquí cabría preguntar en qué medida el contexto de aprendizaje y la historia académica de los estudiantes no serían causales de este tipo de conductas.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje surgió nuevamente una clara distinción entre las enunciadas por los docentes como propias de sí mismos y las que identifican como utilizadas por sus estudiantes. Pueden aplicarse dos categorías centrales distinguiendo las estrategias enfocadas en memorizar y aquellas estrategias orientadas a una mayor comprensión y elaboración propia de las ideas principales, en general asumidas para la futura aplicación de los contenidos (García Martín, 2016).

Sobre los rasgos emocionales y las ayudas percibidas relacionados con los aprendizajes experimentados por los docentes, se observaron respuestas similares a las obtenidas por García Martín (2016). En casi la totalidad de los entrevistados primó la tendencia a señalar vivencias de sus aprendizajes como algo agradable, basado en la actitud que recordaban de los docentes considerados como modelos. En este sentido, destacaron aspectos como el proceder y la disposición de sus docentes que percibieron como de un continuo interés por los estudiantes. Además, marcaron la importancia que otorgaron a las metodologías de enseñanza de tipo práctico, estimulando la participación de los estudiantes, creando ambientes de aprendizaje que consideraron positivos por las posibilidades de interacción, sumado esto a las posibilidades de autorregulación y desarrollo personal, todas características importantes en el logro de aprendizajes significativos (Gómez Vahos et al., 2019).

Como se señaló en la Introducción de esta Tesis, las expectativas de los docentes en cuanto a sus estudiantes son una de las claves en el éxito o fracaso académico. Si bien no puede desconocerse que existen diversas variables que inciden en el mismo, está comprobado que los docentes etiquetan y construyen percepciones de sus estudiantes (Cabrera León et al., 2019). Puede afirmarse así que: “las creencias a través de las que el maestro interpreta a sus alumnos constituyen el estrato básico de su arquitectura mental (...) que finalmente, se traducen en conductas” (Gil Del Pino et al., 2017, p. 98). Como los mismos docentes reconocieron, el plano cognitivo se imbrica con el afectivo y el conductual, convirtiéndose la figura del profesor en un eje fundamental de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y en un elemento central en los planos emocional y social de los estudiantes (Silva et al., 2014; Cabrera León et al., 2019). Al respecto, Tarabini

(2015) “determinadas características de los estudiantes se asocian claramente con las expectativas, actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado y que, consecuentemente, repercuten sobre el comportamiento y resultado de los estudiantes, generando diferentes oportunidades para el éxito educativo” (p. 352). Como narraron los docentes en este estudio las actitudes, los gestos y las acciones que manifiesten los docentes con los estudiantes tendrán una marcada influencia en el desempeño académico de los mismos. Por lo tanto, “la figura del profesor se convierte en eje sustantivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y también en clave dentro del plano emocional y social del estudiante” (Gil Del Pino et al., 2017, p. 98). Esto deriva en la necesidad de que los docentes brinden orientación y apoyo a los estudiantes y proporcionen oportunidades para lograr una comunicación asertiva (Díaz-Larenas et al., 2015; Solórzano Soto, 2018). Tal tipo de comunicación debiera ser bidireccional y constituirse en una práctica cotidiana entre las estrategias de trabajo de los docentes a efectos de promover el aprendizaje autónomo y autodirigido en los estudiantes, y contribuir a superar muchos de los rasgos negativos enunciados por los docentes como atributos de los ingresantes (Cañas y Hernández, 2019).

Cabrera León et al. (2019) hacen referencia a dos dimensiones en las cuales las expectativas de los docentes ejercen su influencia sobre los estudiantes: la dimensión de formación personal y la de desempeño académico y logros. La primera abarca la construcción de relaciones entre las personas (comportamiento y convivencia social) y se centra en variables intrapersonales, como la autoestima y la motivación. La dimensión de desempeño y logros se centra en lo académico y sus resultados.

La casi totalidad de los docentes entrevistados enunciaron haber estudiado con uno o más compañeros, valorando al trabajo grupal como un factor importante para la mejora del rendimiento académico. Para diversos autores, el aprendizaje puede asumirse como un proceso social y un producto de una interacción social, tanto por sus contenidos como por las formas en que se genera (Castellaro, 2017; Quintero Gutiérrez, 2019; Castellaro y Peralta, 2020). “Un sujeto aprende de otros y con los otros; en esa interacción desarrolla su inteligencia práctica y reflexiva a la par que construye e interioriza nuevos conocimientos” (García Ortiz y Cruz Pacheco, 2014, p. 113).

García Ortiz y Cruz Pacheco (2014) y Pérez Padilla (2015), señalan que en la mayoría de los casos donde los docentes tienen una imagen ideal de los estudiantes casi opuesta a los rasgos que atribuyen a sus estudiantes reales, existe la tendencia a no innovar y mejorar sus prácticas educativas, dando como resultado que utilice estrategias

inadecuadas y que las mismas no respondan a los resultados esperados en sus estudiantes. para el caso de la presente investigación, este pareciera no ser el caso de la mayoría de los docentes indagados, ya que todos ellos manifestaron su interés y decisión por contribuir a mejorar el desempeño académico de sus estudiantes.

Los resultados obtenidos de los docentes entrevistados son semejantes a los reportados por Rodríguez Cámara (2012) y García Ortiz y Cruz Pacheco (2014), en cuanto a señalar los aspectos motivacionales, las habilidades para aprender, la administración del tiempo de estudio, y el desarrollo de procesos cognitivos (memoria y atención), como los aspectos que incidirían en mayor medida el rendimiento académico de los estudiantes ingresantes. Y son también semejantes a los reportados por Gómez López et al. (2015), Isaza Restrepo et al., (2016) y Duarte Soto et al. (2021), con estudiantes universitarios de diferentes carreras. Una diferencia observada entre los resultados de los estudios citados y los del presente trabajo fue la referencia al componente sociopsicológico de la adaptación a la vida universitaria. Este aspecto, y otros de similar índole, no suelen ser considerados en otros ámbitos universitarios de manera tan explícita o son valorados por los docentes en menor medida (García Ortiz y Cruz Pacheco, 2014; Figueroa y Funes, 2018). En los estudios citados, la mayoría de los docentes atribuyen la responsabilidad en el fracaso académico o el bajo rendimiento, a los estudiantes. Si bien en alguna medida, y no menor, los estudiantes deben asumir su responsabilidad por el logro de aprendizajes adecuados o significativos, son los docentes quienes deben crear las condiciones adecuadas para que los aprendizajes se produzcan (Meirieux, 2003). En este sentido, cada docente “no debe olvidar que si el rol del alumno supone la adquisición de conocimientos, procedimientos y acciones según las estrategias de aprendizaje empleadas, el rol del profesor supone todo lo relativo a enseñar, orientar, controlar, evaluar y educar; y para ello necesita conocer, seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear o recrear estrategias pedagógicas efectivas que mejoren la calidad del proceso docente educativo” (García Ortiz y Cruz Pacheco, 2014, p. 122).

Entre las capacidades y habilidades pedagógicas que señalaron los docentes como necesarias para trabajar en sus clases atendiendo a los rasgos de sus estudiantes surgieron la necesidad de atención individualizada, enseñar nuevas habilidades de aprendizaje, enfatizar en los aspectos prácticos y en la aplicación de los contenidos. Las mismas tienen que ver con elementos de sus procesos de planificación educativa, la cual debería ser contextualizada y estratégica (Carriazo Diaz et al., 2020).

6.- Caracterizar la autoconcepción de los docentes de primer año acerca de sí mismos como aprendices y sus docentes modelo

Los debates en torno a una formación crítica y reflexiva de los docentes se han orientado hacia la búsqueda de estrategias de enseñanza y de aprendizaje que promuevan ese modelo formativo, así como generado una preocupación sobre cómo se aprende y cómo los docentes acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Morales y Pereida, 2017; Cabrera Cuadros y Soto García, 2020). En esta Tesis, como se ha mencionado en diferentes apartados de la misma, se considera el rol de los docentes como un factor que media entre el saber y los estudiantes. Desde ese rol mediador, se acepta que los docentes puedan asumirse como enseñantes y aprendices durante su labor profesional, orientando de esta manera su accionar hacia la exploración del autoaprendizaje tanto en el sentido personal como con los estudiantes (Nieva y Martínez, 2016).

Cabe mencionar aquí que la mayoría de los docentes, después de su ingreso laboral al sistema educativo, recorren un proceso de conceptualización de su hacer a partir de su propia experiencia. Por tal razón, sus prácticas docentes cotidianas se caracterizan, además de por otros factores, por las actitudes y las creencias que se encuentran presentes durante dicha formación (Ramírez Solís et al., 2010). Las creencias que el profesor tiene sobre cuál debe ser su papel, o cuál es su estatus como docente, afectará el tipo de prácticas de enseñanza que seleccione y las relaciones que establezca con sus alumnos. Pero estas situaciones y su combinación, también afectará los resultados y el tipo de formación que logre con los mismos. Dado que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, en este trabajo se abordó al mismo poniendo atención en algunos aspectos del desarrollo profesional de los docentes, en especial recurriendo a sus narrativas histórico-biográficas para conocer, en su situación como estudiantes, cómo aprendían y cómo y por qué percibían a sus mejores profesores (Cheng, 2015; Nieva y Martínez, 2016; Ter Avest, 2017). Se asumió así la premisa de que cuando los docentes se reconocen como aprendices y están potencialmente abiertos a transitar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mejora el acompañamiento a sus estudiantes, ya que pueden situarse en un punto clave respecto al saber y a la relación con los otros (Nieva y Martínez, 2016; Cabrera Cuadros y Soto García, 2020). En ese recorrido de construcción del rol, sus percepciones, representaciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de otros y de su propio aprendizaje, forman parte de sus años de escolaridad,

reconociéndose que están profundamente arraigadas y pueden generar resistencias al cambio (Ramírez Solís et al., 2010). A la vez que permiten construir una relación dialéctica y dialógica para tomar conciencia de la propia forma de aprender (Nieva y Martínez, 2016).

Arenas (2017) afirma que durante las últimas décadas ha habido un cambio en la investigación sobre el aprendizaje al tenerse en cuenta los procesos de pensamiento de los estudiantes como oposición a la vía tradicional de entender la enseñanza y el aprendizaje de manera unidireccional, pasiva y consumista. De esta forma se tendió a valorar una serie de elementos que se consideran significativos y ponen en el centro a los aprendices, sus diferentes ritmos y una la diversidad de aspectos que entran en juego, como son: los conocimientos previos, el autoconcepto, la motivación, las estrategias de enseñanza y la propia experiencia. Otros elementos fueron también incorporados como los cognitivos, afectivos, personales y sociales que se actúan entrelazando las experiencias educativas. Bajo estas concepciones, habría que considerar que los estudiantes debieran ser activos, autodirigidos y protagonistas de su propio proceso en la elaboración de interpretaciones de su experiencia y que los hacen relacionarse con el aprendizaje de una manera significativa (Coll, 1990). Recuperando las dimensiones de análisis de las narrativas de los docentes sobre sus propias experiencias como estudiantes, surgieron los aspectos cognitivos, afectivos, personales y sociales.

Ventura (2016) refiere que la mayoría de los profesores enseñan de acuerdo a cómo esperan que sus estudiantes aprendan y a las formas cómo ellos aprendieron y que, por lo tanto, sus prácticas educativas implican, además de la transmisión de contenidos, formas de pensar y actuar (Hervás, 2003; Pourhosein, 2012). Los docentes indagados en esta Tesis hicieron mención de sus estrategias de aprendizaje cuando eran estudiantes y a la forma de vincularlas con sus prácticas contemporáneas. También hay cierto grado de consenso en cuanto a que los docentes enseñan en consonancia a “cómo les gustaría aprender y a las estrategias que les resultaron más eficaces para introducirse en una comunidad académica en particular y avanzar en la formación académica compartiendo formas de pensar y actuar” (Ventura, 2016, p. 92). Con esta idea fue que se planteó conocer aspectos relacionados con el aprendizaje de los docentes indagados y sus perspectivas sobre el aprendizaje los estudiantes ingresantes.

En forma similar a lo informado por Ventura (2016), los docentes destacaron en sus narrativas como estudiantes, rasgos personales de sus procesos de aprendizaje tales como el compromiso y la constancia y una amplia dedicación de tiempo para el estudio

individual. Muchos de ellos también señalaron sus dificultades de adaptación al nivel universitario por carecer de metodologías adecuadas de estudio.

Ventura (2016) afirma que “la acción del profesor solo tendrá sentido en la medida en que se ajuste a aquellos aspectos contextuales que tengan sentido para él. En definitiva, la relación entre la acción del profesor y la situación docente no se corresponderá indiscriminadamente con cualquiera de los elementos del contexto, sino que se ajustará a la percepción, el interés y el sentido que el propio profesor otorgue a estos elementos contextuales.” En esta investigación se destacó como un elemento contextual señalado por la mayoría de los docentes, la necesidad de motivación y participación de los estudiantes y, en un porcentaje menor, pero no por ello menos significativo en función de la prospectiva de este trabajo, se identificaron aquellos docentes que, en la relación entre sus experiencias y sus prácticas, mencionaron la búsqueda de capacitación y asesoramiento para promover y mejorar el aprendizaje de sus estudiantes.

SOBRE SUS DOCENTES MODELO

En las narrativas de los docentes indagados sobre sus profesores modelo se hicieron referencias a rasgos considerados propios de la buena enseñanza. En este sentido, Sarasa (2012) afirma que “si la enseñanza se considera como desempeño actoral, se podría entonces redefinir a la buena enseñanza como un emprendimiento que requiere la consideración paralela de seis áreas diferentes de incumbencia—que incluyen la cobertura de contenidos, la promoción del aprendizaje, el incremento del deseo de participación de los alumnos, el mantenimiento del ímpetu de la clase, la creación de una comunidad de clase y la atención a las necesidades cognitivas y emocionales de los alumnos” (p. 173).

Un rasgo común de los buenos docentes es el de crear siempre un clima favorable para el aprendizaje (Palmer, 2007; Ariza y Ferra, 2009; González-Maura et al., 2019). Los estudios de Bain (2007) destacaron que los docentes que lograban muy buenos resultados educativos por parte de sus estudiantes actuaban como excelentes mediadores en sus formas de pensar, desempeñarse y sentir. Al respecto, cabe considerar que “un docente es más que un conducto por el que circula la materia. Un docente crea literalmente un ambiente sobre el escenario del aprendizaje y es el primer actor, la “estrella” que encabeza el elenco...” (Sarason, 2002, p. 20). En este sentido, Conde Hernández et al. (2015) señalan que “el profesor mediador, no ejerce autoritarismo, gana su autoridad por su acompañamiento” (p. 893). Se constituye así en un facilitador de procesos de reflexión

en sus estudiantes, lo cual fue destacado en la mayoría de las narrativas docentes sobre sus profesores modelo.

Según Böhn (2004) y Freire (2004) la práctica reflexiva implica que la relación entre enseñanza y aprendizaje se situó en un marco dialéctico, de reciprocidad en los saberes, estableciendo una comunicación horizontal, entre el maestro y el estudiante, de tal forma que el estudiante pueda aprender las experiencias de su maestro de una manera original. En consecuencia, “el marco de la práctica docente reflexiva es un llamado a la modificación y transformación, recíproca, sinérgica, dialéctica e innovadora del acto educativo en el encuentro significativo con el conocimiento” (Conde Hernández et al., 2015, p. 894).

Del análisis de los rasgos enunciados de los profesores modelo, pudo inferirse una noción del concepto de buena enseñanza en los entrevistados. No enunciaron ni concibieron a sus docentes modelo como transmisores de contenidos sino más bien en un contexto de orientadores o colaboradores con sus estudiantes sobre cómo adquirir el conocimiento. En las narrativas aparecieron con insistencia la capacidad de adaptar las clases al nivel de los estudiantes, proporcionándoles oportunidades para acceder a los contenidos, ejercitar sus capacidades y estimularlos para que se interesen, destacando los vínculos con los estudiantes, en modo semejante a lo determinado por Aguirre (2016) y por Gajardo-Asbún et al (2021). Aguirre et al. (2018), indican que estas características marcan la importancia del docente en y para las actividades propias de ser un estudiante, no sólo para la adquisición comprobada de los contenidos, asociada exclusivamente con el rendimiento.

Cabe mencionar aquí la noción de “buenas prácticas de enseñanza”, signadas por las buenas intenciones y buenas razones, en las cuales los docentes favorecen los procesos de construcción del conocimiento (Litwin, 2012). Se pueden así reconocer las características con que cada docente aborda su disciplina y “que se expresan en el tratamiento de los contenidos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, las prácticas metacognitivas, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Porta-Vázquez et al., 2019). Se destaca, según Bain (2007), que los mejores docentes universitarios crean un entorno para el aprendizaje natural que consiste en enseñar motivando a sus estudiantes a través de tareas que despierten su curiosidad, provoquen su reflexión y examinen sus modelos mentales sobre los contenidos que se enseñan, brindan y crean ambientes de seguridad para que participen

libremente, aunque se equivoquen. Aguirre et al. (2018), recuperando el trabajo de Day (2006), afirma que, si bien los estudiantes valoran positivamente la formación académica de sus docentes y sus conocimientos didácticos, consideran fundamental: “Lo que el profesor es como ser humano; la pasión que manifiesta por su materia y por la enseñanza; la confianza que deposita en sus alumnos; la forma de valorar el desempeño de los alumnos y, su compromiso con la enseñanza” (Day, 2006, pp.54-57).

Como bien lo plantea Archuf (2010), plantea que los relatos autobiográficos están marcados por la temporalidad. “Las vivencias, las experiencias entonces dan cuenta de un tiempo que se fue y que es recuperado y que es reestructurado en función del presente. Así al partir de sus propias palabras, de dejar hablar, hemos ido descubriendo esa trama inseparable entre la profesión y sus valores personales” (Archuf, 2010, p.35). En las narrativas de los entrevistados se destacaron aspectos valorativos donde describieron a las aulas como territorios gobernados “por la cercanía, los sentimientos y por supuesto el conocimiento disciplinar” (Aguirre et al., 2018, p. 36).

Los rasgos atribuidos por los docentes entrevistados a sus profesores modelo fueron semejantes a los identificados por Aguirre et al. (2018). Estos autores, asumiendo la perspectiva de Finkel (2008), relacionan las características de estimular la participación con las nociones de aula democrática y libertad en el marco de la buena enseñanza. La libertad facilita la existencia del diálogo y con el mismo se puede contribuir a la construcción del conocimiento. en el mismo sentido se han expresado autores como Freire (2002) y Maggio (2016). En el marco de la prospectiva de esta Tesis, el análisis comparativo entre las representaciones de los docentes sobre los estudiantes y sus narrativas sobre sus propias experiencias como alumnos, dará lugar al establecimiento de un diálogo reflexivo con los participantes como sujetos de investigación activos. En este sentido, se propondrá el análisis de las percepciones y de las prácticas educativas desde otra mirada que supere lo inmediato y desde el lugar de los otros, entendidos estos como los estudiantes ingresantes y los docentes que habilite a pensar que hay otros modos de enseñar diferentes, y al hacerlo “los docentes construyen espacios de libertad también respecto a ellos mismos” (Maggio, 2016, p. 53). Según Tébar (2003), la cualidad destacable del profesor mediador es la generación de espacios para potenciar los aprendizajes, mencionando que en el proceso de mediación se distinguen tres principios básicos: intencionalidad, reciprocidad y significado. La mediación es una interacción intencionada, por ello supone reciprocidad: enseñar y aprender es un mismo proceso,

encierra una relación dialéctica. Proceso también percibido por los docentes en sus narrativas.

Las representaciones y las narrativas de los docentes de este trabajo nos permiten ubicar y contextualizar a cada uno de ellos como “sujeto biográfico y actor social” (Camilloni, 2016, p.140), cuyas acciones implican una forma particular de organización de actividades mediante las cuales intervienen sobre la realidad. Esa realidad es el contexto de trabajo institucional, algunos de cuyos aspectos fueron estudiados en esta Tesis. En tal sentido, se supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obrar. Un obrar que puede ser mejorado y enriquecido mediante prácticas reflexivas, asumiendo ese rasgo de libertad en un territorio que les resulta propio y se permitan, como sus profesores modelo, comunicar en lenguajes cercanos a los estudiantes, desafiarlos a participar y ejemplificar. En este punto podríamos afirmar que los rasgos “negativos” percibidos por los docentes en sus estudiantes podrían ser vistos desde otra perspectiva, como oportunidades para construir e implementar acciones educativas diferentes. Aguirre y Porta (2016), proponen considerar que existe una conexión fuerte entre la vida de cada estudiante, con su historia y sus emociones, y las percepciones que se construyen de los docentes modelo. Esa conexión permitiría andamiar un modelo que actúe como fuerza para cualquier acción educativa y que retroalimente el placer por lo que hacen, favorezca la coparticipación y la cogestión en la construcción del conocimiento en el aula universitaria. El desafío es construir espacios donde la enseñanza adquiera rasgos que perduren por haber enriquecido la vida de los estudiantes: “el docente que conmueve es aquel que está comprometido y que por ello mismo entiende que sus estudiantes aprenden en el marco del cuidado, corriendo riesgos moderados que son motores para el aprendizaje, pero jamás los dejarán expuestos a una situación cuya responsabilidad y control propio docente no pudiera asumir” (Maggio, 2016, p. 62).

Los relatos en general de los docentes sobre sus profesores modelos coincidieron con lo que Fenstermacher y Richardson (2005) establecieron como eje de la definición indicando que el buen profesor facilita al estudiante el acceso al contenido y la comprensión de éste y a su vez con una particularidad destacada por Álvarez et al. (2010), en cuanto a que “la buena enseñanza es sensible a los aprendices, es decir que le interesa la manera en que los alumnos responden a las actividades docentes” (p. 162). En esta línea, se considera que la investigación de la buena enseñanza promueve identificar buenas prácticas concretas en el aula, hecho que todos los docentes investigados explicitaron en sus narrativas. En todos los casos asociaron actitudes y rasgos de sus

profesores que persistieron en su memoria como enseñanzas implícitas (Jackson, 1999). Las tipificaciones de buenas prácticas señaladas por los docentes se relacionan con los cinco componentes destacados por Perkins (1997): la información clara, la práctica reflexiva, la retroalimentación informativa, la motivación y el valor de las emociones cognitivas. Asimismo, los entrevistados describieron sus propios procesos de aprendizaje marcando el papel central del diálogo como constructor de sentido del conocimiento y estrategia para llevar a cabo la acción educativa problematizadora del mismo, estimulando a los estudiantes a participar. Estas características fueron identificadas también en investigaciones sobre narrativas docentes sobre buenas prácticas de profesores memorables (Álvarez et al., 2010; Gajardo-Asbún et al., 2021). En todos los casos, el papel del profesor es fundante de la relación educativa donde el buen docente no sólo enseña bien, sino que enseña a aprender bien. Diversos autores le otorgan a esta característica una referencia al plano moral de la instrucción, a un estilo moral de enseñar, que se visualiza en las maneras en que se llevan a cabo las tareas de enseñanza para involucrar a los estudiantes en la comprensión y el buen pensamiento (Álvarez et al., 2010; Imbernón Muñoz, 2001; Martínez et al., 2013; Santiago García y Fonseca Bautista, 2016).

En esa construcción del vínculo que los docentes entrevistados sostuvieron tener con sus docentes modelo y que la mayoría de ellos espera de sus propios estudiantes, apareció el lenguaje como desempeñando un rol relevante, como ocurre en todas las relaciones sociales. La reconstrucción de las experiencias comunicativas por parte de docentes como tales y como estudiantes deja traslucir modelos interaccionales que van a tono con las buenas prácticas de enseñanza (Álvarez et al., 2010). En este contexto, se pudieron identificar configuraciones discursivas similares a las detectadas por Álvarez (2007) que se caracterizaron por las percepciones de apertura, estímulo a la participación y al intercambio de significados.

Como se mencionó en los Resultados de esta Tesis, las narrativas docentes sobre sus profesores modelo dieron cuenta de modalidades didáctico-discursivas que aproximaban a los estudiantes al tema en estudio, con explicaciones comprensibles y el desarrollo de una actitud dialógica. Para Litwin (2008) y Osorio de Sarmiento (2012) es en este marco didáctico-discursivo donde surge con fuerza la figura del profesor memorable. A lo cual Álvarez et al., (2010) señalan que en algunos casos es un método, una estrategia, un modo de explicación o la forma de favorecer la comprensión en clase lo que los docentes recuerdan de sus profesores memorables. En la mayoría de los casos

recordados por los docentes destacaron formas de docencia diferentes que incentivaban un rol más protagónico de los estudiantes y reconocieron que la figura del profesor modelo en su formación profesional fue un ejemplo a seguir para su desempeño actual, coincidiendo con lo determinado por Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla (2019) en su trabajo con docentes universitarios. Esto implicaría, como ya ha sido demostrado en otros estudios, que existe una tendencia a una reproducción profesional que proviene de otras culturas o entornos formativos que ha vivenciado el académico durante su trayectoria vital, cuando era estudiante y posteriormente, durante su etapa profesional (Llerena Companioni, 2015; Vanegas Ortega y Fuentealba Jara, 2019).

Los resultados del trabajo de Bain (2007) pusieron el foco de atención de la buena enseñanza en la efectividad de los docentes para lograr el aprendizaje de sus estudiantes y en conseguir cambios significativos a nivel personal y académico en los mismos. Los buenos docentes del estudio de Bain asumían, por sobre todas las cosas, que la enseñanza importa y que sus estudiantes pueden aprender. Las narrativas sobre los docentes modelo en el presente trabajo refieren a esos aspectos por cuando se destacó que, según percibían, sus profesores buscaban maneras de atraerlos, desafiarlos y provocar en ellos respuestas. Desde la perspectiva de análisis de Bain, aquello que hace memorable a un profesor, no se centra tanto lo que hace sino su forma de comprender a la asignatura y a sus estudiantes y de valorar el aprendizaje humano.

7- Identificar los estilos de enseñanza que predominan en las prácticas pedagógicas de los docentes de primer año de Medicina Veterinaria de la Universidad Nacional del Litoral.

Está ampliamente documentado el valor de la investigación en la identificación de estilos de enseñanza individuales para mejorar la calidad académica en el nivel universitario (Ventura, 2011; Ford y cols., 2016; González-Peiteado y Pino-Juste, 2016; Dash et al., 2020). Uno de los fundamentos más relevantes para este tipo de estudios es promover que los docentes sean conscientes de su estilo de enseñanza, a fin de lograr el desarrollo de habilidades didácticas y reconocer una diversidad de estrategias educativas según sea necesario para diferentes contextos y distintos estudiantes (Grasha, 1996; Davini, 2015), además de fomentar el uso apropiado de tecnologías para organizar los procesos de aprendizaje y de enseñanza de manera más eficiente (Vaughn y Baker, 2001; Carneiro y cols., 2019). En condiciones ideales, los estilos de enseñanza son principios,

estrategias y comportamientos asumidos y adaptados por los docentes para permitir el aprendizaje de los estudiantes (Dash y cols., 2020). Grasha (2003) señala que esos estilos se reflejan en la forma en que los educadores se presentan e interactúan con los estudiantes, transfieren material de aprendizaje, gestionan las tareas y guían el trabajo involucrando, de distintas maneras, a los alumnos en sus cursos. Los estilos de enseñanza, adecuadamente combinados, incluyen la comprensión del plan de estudios, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, el rendimiento académico y el conocimiento profesional de los docentes (Grasha, 1994; Gutiérrez Tapias, 2018).

Los resultados de este trabajo muestran que los docentes del primer año de la FCV-UNL, presentan una combinación de estilos de enseñanza, que se puede asumir como un patrón multimodal. Razak y cols. (2017) han identificado, en docentes universitarios, un patrón multimodal de estilos de experto, demostrador y delegador. Estos hallazgos son congruentes con los resultados de Grasha (1994), quien afirma que los profesores de educación superior tienden a preferir una combinación de estilos de enseñanza. Incluso dentro de una sola sesión de enseñanza-aprendizaje, los profesores pueden usar una amplia variedad de estilos de enseñanza que ayudan a alinearse con los estilos de aprendizaje de los estudiantes para obtener resultados de aprendizaje exitosos (Brunt, 2005; Dash et al., 2020).

Diversos estudios han demostrado que la variedad o combinación de estilos de enseñanza por parte de los docentes, alientan a los estudiantes en sus aprendizajes, dada la importancia particular de cada estilo en función de los estilos de aprendizaje de los estudiantes (Ávila Freites y cols., 2010; Malacaria, 2010; Agámez Cervantes, 2018; Gutiérrez Tapias, M. 2018). En este sentido, los resultados del estudio de Shaari et al (2014) mostraron que existía una relación directa entre los estilos de enseñanza de los profesores y la participación académica de los estudiantes. Ésta es la razón por la que la flexibilidad de los profesores a la hora de elegir los métodos de enseñanza es un factor importante en el aprendizaje de los alumnos (Joyce y Weil, 1991; Kohler Herrera, 2005). Asumir una posición flexible en cuanto a estilos de enseñanza puede crear una amplia variedad de respuestas positivas entre los estudiantes de acuerdo con sus preferencias y compromisos de aprendizaje, logrando mejores adaptaciones (Sternberg, 1991; Kinshuk y cols., 2001; Haghani y cols., 2010). Una inadecuación de los estilos de enseñanza de los docentes con los estilos de aprendizaje de los estudiantes es una de las causas desencadenantes del estrés de los docentes ante las deficiencias en los aprendizajes (Mohanna y cols., 2007).

En la muestra de docentes analizada para este trabajo, el estilo de enseñanza facilitador fue el predominante, seguido por el modelo personal. Estudios previos señalan que, además de la existencia de un patrón multimodal, suele presentarse un estilo dominante que se refleja en las prácticas docentes (Lozano, 2014; Dash y cols., 2020). Vaughn y Baker (2008) y Zuraina y Noor Azida (2020), destacan que la mayoría de los educadores poseen un estilo de enseñanza preponderante que tiene un impacto directo en su entorno educativo.

Como se indicó, dentro de la combinación de estilos, en la mayoría de los docentes indagados para este estudio, predominaron los facilitadores. El predominio del estilo facilitador, observado también por Zuraina y Noor Azida (2020), corresponde, según Grasha (1996), a los profesionales que demuestran ese papel en el entorno educativo y que se perciben a sí mismos como auténticos docentes, desarrollando clases donde intentan interactuar continuamente con los estudiantes para que estos últimos se conviertan en aprendices independientes. Al impartir sus clases, estos profesionales asumen el papel de consultores de los proyectos y asesores en la resolución de problemas que los estudiantes están tratando de resolver (Grasha, 1994), construyendo entornos de aprendizaje donde trabajan junto con los estudiantes para compartir información (Rojas-Jara y cols., 2016). Se ha observado que el estilo de enseñanza facilitador genera una actitud más favorable hacia los aprendizajes por parte del estudiantado (Grasha y Yangarber-Hicks, 2000; Rojas-Jara y cols., 2016).

El estilo de enseñanza facilitador ha sido propuesto como uno de los más adecuados para carreras como medicina. Al respecto, Harden y Crosby (2009), han enfatizado en seis roles clave de un buen docente de medicina: proveedor de información, modelo a seguir, facilitador, evaluador de los estudiantes, planificador del plan de estudios y proporcionador de materiales y recursos educativos adecuados. De estos, el papel de facilitador de un profesor de medicina se promueve ya que empodera a los estudiantes para marcar el ritmo y la dirección de sus aprendizajes. El estilo facilitador presente en docentes de medicina favorece la atención de los estudiantes, el aprendizaje en grupos pequeños, el modelado de roles y la provisión de retroalimentación efectiva (Dash y cols., 2020). La enseñanza en grupos promueve el aprendizaje entre pares para la adquisición de conocimientos y habilidades (Guraya y Almaramhy, 2012), mientras que docentes con modelos positivos y el modelado de roles tiene un impacto valioso en el desarrollo profesional y la adquisición de competencias durante la trayectoria académica de los estudiantes (Passi et al., 2013; Passi y Johnson, 2016). El modelado de roles es un

elemento central para construir las características deseadas de profesionalismo en un plan de estudios tanto en medicina humana (Guraya y cols., 2016; Negri y cols., 2017) como veterinaria (Betancourt Gallegos, O. y Velasco Chacur, M. 2019).

En este trabajo se identificaron patrones con tres y dos estilos de enseñanza. Considerando dos estilos combinados, la mayoría de los docentes presentaron el estilo facilitador y delegador o modelo personal. El estilo facilitador, junto con el delegador, se incluyen dentro de los enfoques de enseñanza centrados en los estudiantes (Grasha, 1994), en tanto que los estilos de experto, autoridad y modelo personal coinciden con el enfoque de enseñanza tradicional y centrado en el docente (Dash y cols., 2020). A diferencia de lo determinado en este trabajo, las investigaciones de Shaari y cols. (2014) y Arbabisarjou y cols. (2020) con docentes universitarios mostró preferencia por el uso de estilos de experto y delegador por parte del profesorado. Estos autores consideran que esos estilos conducen al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para ganar autonomía, responsabilidad, participación y confianza mutua, aumentando su entusiasmo intelectual mientras aprenden. Ahora bien, el uso excesivo del estilo experto con estudiantes sin experiencia y el uso del estilo delegador con estudiantes con baja autoestima puede amenazar el proceso de aprendizaje (Lowman, 1994). Dash y cols. (2020) afirman que cuando los estilos de enseñanza preferidos por los docentes son los de delegador y de experto, la variable incidente son los años de experiencia y los fundamentos educativos de las instituciones universitarias. El estudio multicéntrico de Dash y cols. (2020), determinó que las variables académicas y los estilos de enseñanza están correlacionados significativamente, en especial entre los estilos de expertos y de autoridad y la naturaleza del currículo institucional.

Además de la incidencia del diseño curricular vigente en cada institución, otro aspecto de interés es la relación entre los estilos de enseñanza de los docentes y la cultura institucional (Cols, 2011). Dash y cols., 2020 han observado, mediante el análisis de distintas poblaciones de profesores de diferentes facultades y universidades a nivel mundial, que se presentan consensos no explícitos (currículum oculto) entre la mayoría de los docentes sobre las estrategias educativas y otros componentes de los estilos. Las variaciones en los estilos de enseñanza, según esos autores, estarían relacionadas con diferencias culturales, además de los diseños curriculares.

Otra variable incidente en el estilo de enseñanza es la formación y capacitación de los docentes. En numerosas carreras, los educadores adquieren sus habilidades de enseñanza sin ningún entrenamiento formal (Chehaybar y Kuri 2006). Dash y cols. (2020),

determinaron que los profesores de mayor antigüedad y categoría docente, sin capacitación pedagógica, tienden a estilos experto y de autoridad formal, con predominio de clases magistrales como estrategia de enseñanza, con baja o nula participación de los estudiantes. Los docentes más jóvenes, en cambio, mostraban elevado interés en capacitarse, una alta propensión a alinear sus métodos de enseñanza con una amplia variedad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, aplicaban la modelización de roles con mayor frecuencia e incorporaban tecnologías. Estas observaciones destacan el valor de los programas de desarrollo del profesorado para proporcionar una formación estructurada en habilidades de enseñanza y dotarlos de mayor flexibilidad (Guraya y Chen, 2019; Davini, 2021). Un aspecto destacado del desarrollo de programas de formación y actualización docente es que los mismos ayudan a los educadores en su transición de docentes expertos a facilitadores (Ghazvini y cols., 2014). En la educación médica también se ha abogado por un tránsito gradual del modelo clásico de enseñanza centrada en el docente hacia un modelo de enseñanza más centrado en el estudiante en un clima interprofesional (Guraya y Barr, 2018). Lo mismo ocurre en medicina veterinaria, donde las tendencias actuales promueven que los diseños curriculares incorporen enfoques transversales (Una Salud, Un Bienestar, Una Naturaleza, entre otros), el trabajo interdisciplinar y la formación por competencias, destacando las habilidades sociales (Bonilla-Aldana y cols., 2020; de Melo y cols., 2020).

Además de los factores señalados anteriormente, la diversidad socioeconómica, la experiencia y el género, también tienen incidencia en la elección del estilo de enseñanza. El estudio multicultural desarrollado por Dash y cols. (2020) reflejó que los docentes varones, en los grupos de edad más jóvenes, dependen del logro de metas y objetivos específicos de su curso. Docentes varones y mujeres perciben de manera diferente a las demandas de los estudiantes, la necesidad de alineación de la enseñanza con sus estilos de aprendizaje y el establecimiento de estándares para el aprendizaje. Los docentes varones permiten una mayor autonomía al reducir la supervisión directa y favorecer que los estudiantes establezcan su propio ritmo de realización del trabajo, las docentes mujeres parecen estar más dispuestas a preguntar a sus alumnos sobre el contenido y el proceso de enseñanza. Aunque las diferencias en los estilos de enseñanza preferidos entre los profesionales de la salud masculinos y femeninos no se han investigado bien, los informes de la educación primaria señalan diferencias claras en los estilos de enseñanza (Ochola y Juma, 2014). Los profesores varones fomentan el trabajo en equipo, prefieren la comunicación no verbal y proporcionan libertad a los alumnos (Gradl-Dietsch y cols.,

2016); mientras que las profesoras prefieren la comunicación interpersonal y verbal y aplican el diálogo pedagógico para lograr los objetivos educativos (Baylor AL, Kim, 2004; Verdonk y cols., 2009).

- La mayoría de los docentes del primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, en cuanto a sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, se ubicaron en primer lugar en la postura constructivista seguida de la interpretativa.
- La teoría constructiva predominó en temas relacionados con qué es aprender y qué se aprende, en tanto que la teoría interpretativa fue la más elegida para las dimensiones cómo se aprende y cómo se evalúa.
- Se determinó la existencia de una pluralidad representacional al tener que tomar decisiones en diferentes escenarios.
- La teoría de dominio directa se presentó en un 30% en la muestra analizada y en relación con los objetivos de las asignaturas. Considerando que la población de docentes indagada corresponde al primer año, cabe considerar que se está señalando una tendencia a concebir los aprendizajes como acumulativos y estáticos.
- Los docentes del primer año de la carrera de medicina veterinaria entrevistados en este estudio mostraron respuestas similares en las dimensiones indagadas sobre el contexto de enseñanza confirmando que las mismas son contextualizadas y propias de un espacio específico.
- La mayoría de los entrevistados destacaron como un factor clave en su contexto de trabajo, antes y durante la pandemia, al acompañamiento de sus colegas del mismo equipo docente y entre equipos de distintas asignaturas. Este resultado indicó la presencia de un elemento clave de una comunidad disciplinar.
- Las percepciones de los docentes entrevistados sobre su contexto de enseñanza mostraron la presencia de aspectos cognitivos y motivacionales relacionados al mejoramiento en el quehacer docente, lo cual constituye un componente esencial para la mejora continua de las prácticas pedagógicas.
- Se determinó una elevada valoración al trabajo conjunto entre colegas, lo cual mostraría la existencia de factores interpersonales que incidirían positivamente en el trabajo docente a nivel institucional. Esto se relacionó con una percepción de libertad laboral y de acompañamiento institucional, junto con la elevada valoración de los recursos humanos y la creencia en haber superado muchas dificultades antes y durante la pandemia.

- Las tres aseveraciones previas se relacionaron con una alta percepción de autoeficacia, existiendo en la comunidad de prácticas que afirmaron conformar, elevadas posibilidades de continuar generando cambios positivos.
- La mayoría de los docentes entrevistados destacaron la importancia de la comunicación con los estudiantes para orientarlos mejor en el primer año de la carrera.
- Los docentes del Ciclo Básico:
- Señalaron como las tres principales dificultades para aprender presentes en los estudiantes ingresantes a la carencia de metodologías y hábitos de estudio, las dificultades para la comprensión de textos y para organizar tiempos académicos y sociales, esta última asociada con el desconocimiento de las exigencias del sistema educativo universitario y la necesidad de adaptación al mismo.
- Consideraron como atributos necesarios en los estudiantes ingresantes el ser críticos, autónomos y comprometidos con sus estudios.
- Destacaron como propuestas la mejora de los vínculos con los estudiantes, la comprensión por éstos de las estrategias de aprendizaje y la superación del modelo de enseñanza transmisivo y verbalista, proponiendo la generación de actividades y experiencias para mejorar el desempeño académico de los ingresantes.
- Los docentes del primer año:
- Plantearon entre sus expectativas el contar con alumnos que ya dispusieran de atributos propios del oficio de ser estudiantes universitarios, esperando un capital cultural que se interpretó como propio de una visión esencialista basada en atributos de la educabilidad.
- En su mayoría, percibieron a sus estudiantes con una elevada frustración académica, en general con una baja tendencia a la participación, escaso compromiso (de tipo convencional) y falta de autonomía responsabilizando principalmente a sus trayectorias educativas previas.
- En sus narrativas destacaron la heterogeneidad de la población estudiantil ingresante, atribuyendo a la misma como un producto de la diversidad social y cultural y de trayectorias educativas desiguales
- Sólo un bajo porcentaje de docentes (17%) asumieron, en forma explícita, su responsabilidad directa en la creación de ambientes motivadores y el desarrollo

de prácticas que estimularan la participación y construyeran, poco a poco, la autonomía.

- En las narrativas de los docentes entrevistados se manifestó su preocupación por estimular la participación de los estudiantes, fomentar el compromiso, la motivación y generar experiencias de aprendizaje óptimas.
- Las respuestas dadas por los docentes sobre sus percepciones de cómo aprenden sus estudiantes y las narrativas sobre sus propios aprendizajes, mostraron la dicotomía entre aprendizaje superficial y profundo.
- Los docentes asumieron para si mismos un enfoque profundo de los aprendizajes, destacando sus intenciones por comprender los significados de las tareas académicas, asociar los contenidos, destacar el valor de las experiencias participativas y demostrar conductas y estrategias de carácter autorregulado.
- La concepción de aprendizaje que se derivó de las afirmaciones de los docentes se relacionó con aprender como sinónimo de entender y relacionar conceptos entre sí, normalmente de cara a una aplicación de lo aprendido. En cambio, sus percepciones mayoritarias sobre los estudiantes asociaban sus acciones para aprender con la tendencia a la memorización y, en no pocas situaciones, para lograr resolver un examen.
- En casi la totalidad de los entrevistados primó la tendencia a señalar vivencias de sus aprendizajes como algo agradable, basado en la actitud que recordaban de los docentes considerados como modelos.
- En este sentido, destacaron la disposición de sus docentes modelo que percibieron como de un continuo interés por los estudiantes. Además, marcaron la importancia que otorgaban a las metodologías de enseñanza de tipo práctico, estimulando la participación de los estudiantes, creando ambientes de aprendizaje que consideraron positivos por las posibilidades de interacción, sumado esto a las posibilidades de autorregulación y desarrollo personal.
- La casi totalidad de los docentes entrevistados enunciaron haber estudiado con uno o más compañeros, valorando al trabajo grupal como un factor importante para la mejora del rendimiento académico.
- Los docentes destacaron en sus narrativas como estudiantes rasgos personales de sus procesos de aprendizaje tales como el compromiso y la constancia, una amplia dedicación de tiempo en estudio individual. Muchos de ellos también señalaron

sus dificultades de adaptación al nivel universitario por carecer de metodologías adecuadas de estudio.

- No enunciaron ni concibieron a sus docentes modelo como transmisores de contenidos sino más bien como orientadores o colaboradores con sus estudiantes sobre cómo adquirir el conocimiento. En las narrativas aparecieron con insistencia la capacidad de adaptar las clases al nivel de los estudiantes, proporcionándoles oportunidades para acceder a los contenidos, ejercitar sus capacidades y estimularlos para que se interesen, destacando los vínculos con los estudiantes que generaban.
- Los resultados de este trabajo mostraron que los docentes del primer año de la FCV-UNL, presentan una combinación de estilos de enseñanza, que se puede asumir como un patrón multimodal.
- En la muestra de docentes analizada para este trabajo, el estilo de enseñanza facilitador fue el predominante, seguido por el modelo personal.
- Se identificaron patrones con tres y dos estilos de enseñanza. Considerando dos estilos combinados, la mayoría de los docentes presentaron el estilo facilitador y delegador o modelo personal.

Entre los supuestos que guiaron esta investigación se asumió que las prácticas educativas se encuentran influenciadas por las circunstancias sociales, históricas y culturales propias del contexto donde están inmersas. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y considerando la importancia que tiene poder volcar todas las conclusiones en herramientas de trabajo en pos de capitalizar experiencias favorables, es que se presentan una serie de recomendaciones didácticas que resultarían de utilidad a quienes ofician la tarea de enseñar a los estudiantes ingresantes a la FCV-UNL. La discusión que alberga esta investigación sitúa como nexo central de esta organización educativa el poder pensar en estrategias y metodologías para la capacitación y formación docente continua a partir de sus propias concepciones y representaciones.

Promover cambios o modificaciones representacionales requiere del desarrollo de nuevas estrategias para la adquisición de saberes y conceptos. Resulta ser un proceso gradual y lento que necesita del uso de mecanismos de enriquecimiento para formular nuevas concepciones en las que, de una forma u otra, coexistirán componentes de concepciones previas y nuevas, intuitivas y científicas. Ha de ser importante pensar en la necesidad de enfoques ontológicos y epistemológicos como así también metacognitivos y metaconceptuales. En esta Tesis se abordaron algunos aspectos que condicionan a las prácticas educativas en el primer año de la FCV-UNL, asumiendo que eran (y son) elementos significativos que pueden conducir a un aprendizaje estratégico por parte de los docentes. En este sentido, cabe señalar que diferentes autores abogan por el respeto a la multimodalidad del aprendizaje, promoviendo la combinación de estilos de enseñanza y aprendizaje para favorecer la construcción de conocimientos complejos (Kiemer et al., 2018; Jacobson et al., 2019; Pablo Aedo y Castro, 2021).

A su vez, las innovaciones que se logren implementar, habrán de responder a la demanda de cambios curriculares en la enseñanza de la medicina veterinaria a partir de la Resolución ministerial 977/2022, la cual propone centra la enseñanza en el aprendizaje, asumir la formación profesional basada en competencias y la incorporación de enfoques transversales. De esta manera, el conocimiento de las teorías implícitas y representaciones de los docentes del primer año de la FCV-UNL forma parte de los “insumos” institucionales para tener una base específica desde donde enfocar y proponer políticas de acompañamiento en los procesos de aprendizaje y enseñanza en un marco de renovación curricular. Disponer de información surgida de los mismos docentes permite

tomar decisiones y formular estrategias que logren incidir en la modificación de sus representaciones sobre los estudiantes y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, mediante la promoción de cambios conceptuales (Gómez López, 2008; Sánchez Galván, 2017). Las estrategias a implementar deben asumir que las diferentes teorías implícitas conviven en distintos niveles y escenarios educativos (Sánchez Galván, 2017; Pedreira Alves y Pozo, 2020). Los resultados de este trabajo y su análisis comparativo con otros de similar índole, permitirían inferir que las prácticas de enseñanza en el primer año de la carrera y en el Ciclo Básico en general, por un lado presentan distintas pedagogías implícitas y que esta pluralidad representacional es un fenómeno bastante generalizado, y que, por otro, comparten representaciones de los estudiantes (reales e ideales), del contexto y de posibles modelos docentes “a imitar”, surgidas de las narrativas de los profesionales que sientan las bases a partir de las cuales discutir desde las propias prácticas educativas los procesos de mejora. La posibilidad de conocer y reflexionar sobre los propios estilos de aprendizaje, sus percepciones del contexto institucional, sus representaciones de los estudiantes reales e ideales, aunado al reconocimiento de su trayectoria académica, favorece las actitudes críticas al momento de pensar cómo enseñar a otros.

De esta manera, como afirma Klimenko (2011), los espacios de cada aula son regidos por las intenciones pedagógicas de cada docente y esas intenciones se sustentan «en sus concepciones y representaciones implícitas sobre la naturaleza del conocimiento, su forma particular de relacionarse con el saber y las concepciones consecuentes sobre cómo se enseña y cómo se aprende» (Klimenko, 2011, p. 123). También se ha comprobado que la diversidad de pedagogías implícitas en los mismos docentes son modelos internalizados de actuación que conllevan contradicciones en las prácticas áulicas (Zapata, 2012; Ros Garrido, 2016). Esto tiene consecuencias, además, para los procesos de formación y capacitación docente. Al respecto, Martínez (2009) afirma que esos procesos deben contener estrategias y actividades de reflexión crítica sobre las teorías implícitas de los docentes, que les permitan reconocer sus creencias y concepciones y trabajar sobre y a partir de ellas, teniendo oportunidades de tomar decisiones en sus prácticas cotidianas. En el mismo sentido se expresa Fernández Heredia (2018), quien enfatiza la necesidad promover procesos de conocimiento en la acción y de reflexión sobre la acción en las prácticas educativas de los docentes, para intentar generar cambios perdurables. Tal como ya se ha señalado, las teorías implícitas se constituyen a partir de las experiencias personales y determinan la posesión de un conocimiento tácito sobre el

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

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

Los programas de formación docente tradicionales no parecen asegurar, por si solos, que las prácticas educativas se constituyan en torno al protagonismo de los estudiantes, su desarrollo cognitivo y la adquisición de competencias y otras características del constructivismo. Al contrario, tal como observaron Cuberos Pérez et al. (2019), finalizada ese tipo de formación la mayoría conserva concepciones cuantitativas, realistas y

reproductivas del aprendizaje. Los docentes deben experimentar metodologías activas de enseñanza, aprendizaje y evaluación relacionadas con la teoría constructivista, vivenciar en sus procesos de capacitación y perfeccionamiento prácticas de evaluación continua y formativa (Vilanova et al., 2011; Gil Molina, 2014; Cossío Gutiérrez, 2016; Galindo, 2016). Por lo tanto, la transformación de las teorías implícitas requiere del diseño de un contexto institucional (sociocultural) donde se lleven a cabo actividades sistematizadas y continuas que permitan conocer el pensamiento de los docentes, explicitar sus teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y crear las condiciones para que adquieran y desarrollen una actitud investigativa y crítica en el análisis de sus prácticas áulicas (Loo Corey, 2013; Beltrán López, 2019; Pacheco Lora, 2019). Además, los docentes deben apropiarse de estos procesos para proceder como agentes de cambio. No de manera individual sino actuando como una comunidad académica que aprende y mejora de manera persistente. Como mostraron los resultados sobre la percepción del contexto, un aspecto a destacar es que los docentes percibieron a sus propios colegas, dentro y fuera de las asignaturas donde se desempeñan, como interlocutores válidos para compartir experiencias y superar dificultades. En este sentido, Beltrán López (2019), destaca que se requiere de una actitud crítica constructiva no sólo hacia sí mismo sino para con la institución donde se desempeña, sus colegas, hacia quienes gestionan la unidad académica y para con los hechos y procesos que acontecen en ella. Cada miembro de esa comunidad «... está dispuesto a recibir la crítica constructiva de otros miembros de la comunidad. Dado que los procesos educativos no se desarrollan en el aislamiento, sino en estrecha relación con su contexto, es necesario que, como profesionales de la educación, los docentes desarrollen un agudo ojo crítico de lo que sucede fuera del aula y actúen en consecuencia» (Beltrán López, 2019, p. 209). Se trata de promover procesos de formación diferentes a los más tradicionales donde exista un hacer sistemático, reflexivo y crítico desde las prácticas pedagógicas cotidianas para que los docentes aprendan de manera significativa y logren cambios representacionales.

Durante el trabajo desarrollado para esta Tesis, se asumió a los docentes como sujetos de investigación y no objetos. Si se acepta, como afirman Pintor García y Vizcarro Guarch (2005) que el aprendizaje se construye sobre los conocimientos ya consolidados, sería aconsejable partir de estas concepciones para llevarlas a su ulterior desarrollo. De hecho, podría asumirse que a pesar de las regularidades observadas, las concepciones sobre los estudiantes ingresantes reales, como ya se señaló en párrafos anteriores, no se son algo monolítico y rígido, sino que existen amplias posibilidades de cambio, desarrollo y

enriquecimiento e incluso cambio conceptual hacia posiciones que epistemológicamente podemos considerar más complejas y ricas en su proyección docente, en una línea más flexible y multiperspectivista.

Se reitera en este apartado que las prácticas a partir de determinadas concepciones son situacionales, tanto desde la posibilidad de las decisiones de cada docente como en el marco de su pertenencia a un contexto social de enseñanza y aprendizaje, lo cual, si por un lado tiende a determinar históricamente algunos tipos de decisiones y estilos que no son los más adecuados, por otro puede generar el espacio de oportunidades para cambios colectivos. En esta línea cabe citar a Moore (2002): "Las personas son demasiado complejas como para ser enclasadadas en teorías y categorías. Teorías y categorías sólo iluminan ciertos aspectos de las personas ... nosotros queremos desplegar nuestra eficacia como educadores. Pero eficacia implica poder, y ahí está el conflicto. Si el poder sirve para etiquetar a los estudiantes [nosotros nos podríamos referir también a los profesores] y así pretender contribuir a su desarrollo, entonces les deshumanizamos a ellos y a nosotros mismos" (p. 26).

Adoptando una perspectiva socioconstructivista e institucional (Vizcarro, 2002), la formación, capacitación y el desarrollo de los docentes debiera concebirse en el marco de una comunidad de aprendizaje (el primer año de la carrera o el Ciclo Básico) en asociación con otras estructuras organizativas (el Servicio de Orientación Educativa, el Centro de Innovación Tecnológica u otros de la FCV-UNL), ya que constituyen en contexto primario donde se elaboran y modifican las representaciones compartidas.

Es así que los docentes pueden constituirse en co-constructores de ambientes facilitadores de su propio perfeccionamiento, configurando su identidad como profesionales universitarios dedicados a la enseñanza. Cada uno de ellos, desde sus áreas disciplinares específicas, poseen un saber didáctico, en parte construido intuitivamente. En el transcurso de esta investigación, mediante sus narrativas, hicieron evidentes sus representaciones. Mediante este trabajo, en sus aspectos más cualitativos, se elaboró "un tejido conceptual, con categorías a priori y emergentes del fenómeno estudiado, cuya sumatoria permite obtener una visión global del impacto que provocan estas narrativas docentes en la auto-percepción del docente universitario sobre su propia identidad docente. De este modo, se puede pensar que estos docentes para transformar su actual docencia o para innovar en educación, requieren no tan sólo de capacitación pedagógica en didáctica, sino también de una postura epistemológica que ayude a auto-comprender y reflexionar acerca de su propia docencia" (Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2019,

p 127). Esta situación potencia el desarrollo contextualizado del profesional docente y promueve su calidad (Iglesias Martínez et al., 2013).

Como se determinó en esta investigación, los docentes identificaron las dificultades de los estudiantes ingresantes y señalaron diferencias en el modo de aprender entre ellos, pero no siempre dispusieron de los conocimientos didácticos que les permitieran atender esa diversidad y, no pocas veces, cuestionaron la posibilidad de poder hacerlo en base al número y la amplia heterogeneidad que percibían. Se observó ante esta situación una “perspectiva de esfuerzo adicional” (Martínez, 2007), ya que considerar la cantidad de estudiantes y la heterogeneidad de los mismos, implicaba un agregado de trabajo al ya habitual en el primer año de la carrera. Si asumimos que desempeñarse como educador conlleva “buscarle solución a los problemas de la actividad cotidiana que se realiza” (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010, p. 27) debería dotarse a los docentes de capacidades para generar en sus estudiantes la necesidad de aprender y saber cómo hacerlo, es decir, que el estudiante “descubra” cómo aprende mejor y ofrecerle los procedimientos para que logre desarrollar un aprendizaje eficiente. “Para ofrecer respuestas efectivas a estas exigencias sociales la educación superior necesita diseñar estrategias potencialmente sólidas, orientadas a diferentes tipos de contenido que se deriven de los cuatro componentes de la cultura (conocimientos, habilidades, experiencias de la actividad creadora y normas de relación con el mundo y con las otras personas), que organizadas didácticamente y teniendo en cuenta las particularidades personales, se integren a la formación profesional del estudiante universitario” (Aguilera Pupo y Ortiz Torres, 2010, p. 28).

Puede inferirse que los docentes indagados en esta investigación no estaban exclusivamente centrados en los procesos de transmisión de conocimientos, ya que sus preocupaciones se refirieron además a aspectos actitudinales y conductuales de los estudiantes ingresantes. Cabe reconocer que el compromiso que deben asumir es complejo y requiere por parte de ellos un mayor esfuerzo que les permita crear las condiciones óptimas para la formación de los estudiantes en el marco de la estructura de la FCV-UNL, de tal manera que cada sujeto involucrado en las prácticas educativas logre alcanzar las metas de sus proyectos de vida.

Zabalza (2003) afirma que la importancia de la acción docente se centra en estimular el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de la acción mediadora de sus docentes. Como se señaló en la discusión de este trabajo, siguiendo las recomendaciones de Meirieu (1998), los docentes deben crear las condiciones para que los estudiantes

puedan habitarlas, desarrollando estrategias en el marco de una didáctica crítica donde abunden las situaciones problematizantes que respondan a los intereses del perfil profesional de la medicina veterinaria y se constituyan en ambientes de aprendizaje que favorezcan el acceso al nuevos conocimientos contextualizados que respeten las ideas previas de los estudiantes. Estas propuestas son coincidentes con diferentes autores, quienes sostienen que los docentes son los mediadores más importantes para lograr procesos eficaces de construcción de conocimientos cuando establecen una relación dialéctica donde el centro son los estudiantes (Prieto, 1995; López-Vargas y Basto-Torrado, 2010; Parra y Keila, 2014; Conde Hernández et al., 2015; Retuert Roe y Castro, 2017). En el mismo sentido, cabe como desafío institucional crear las condiciones para que los docentes puedan habitarlas, se sientan seguros ante los desafíos y construyan propuestas de mejora.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

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

Será necesario ampliar aspectos sobre los estilos de enseñanza identificados en esta investigación, no sólo incrementando el número de sujetos indagados, sino además correlacionar los mismos con variables personales y aplicar instrumentos que permitan conocer y analizar sus prácticas educativas, así como las estrategias y métodos didácticos que utilizan.

La heterogeneidad de los datos obtenidos en cuanto a los estilos de enseñanza, si bien son coincidentes con las investigaciones realizadas con otras poblaciones de docentes universitarios, no son generalizables como para armonizar los estilos de enseñanza preferidos debido a las diversas necesidades de la comunidad educativa y la experiencia versátil de los docentes. Se requieren más estudios para centrarse en las dimensiones explícitas de los estilos de enseñanza que ayudarán a desarrollar programas específicos de capacitación y mejora del profesorado.

La identificación de los estilos de enseñanza de los docentes, sus patrones multimodales y bimodales, constituyen un avance para el conocimiento profesional de los educadores y un insumo institucional para lograr mejoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes. La toma de conciencia por los docentes sobre los diferentes estilos de enseñanza y su impacto en los logros de aprendizaje, facilitará dirigir la atención hacia nuevos modelos didácticos, métodos de enseñanza y diferentes técnicas que se adecuen a las necesidades de los estudiantes ingresantes en el marco de la FCV-UNL (Mohanna y Chambers, 2007; Arbabisarjou y cols., 2020).

El desarrollo de líneas de investigación dirigidas al perfeccionamiento de la educación superior, como por ejemplo la posibilidad de evaluar la satisfacción de los estudiantes con los estilos de enseñanza de los profesores, investigar la relación entre el estilo de

aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza de los docentes, comparar la satisfacción de los estudiantes con los diferentes estilos de enseñanza de los profesores y la relación entre el estilo de aprendizaje de los estudiantes y el estilo de enseñanza de los profesores, incluyendo la evaluación. Al respecto, Collantes (2016) señala la importancia de establecer relaciones entre los estilos de enseñanza de los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico.

Otro aspecto relevante para la indagación es el conocimiento de las preferencias de aprendizaje de los estudiantes ingresantes ya que brinda las bases a los educadores para implementar y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje, construyendo ambientes de clase propicios (Ali, 2012; Guraya y cols., 2014; Dash y cols., 2020).

Como señalamos en la discusión de este trabajo, diversos estudios han demostrado que no existe un estilo de enseñanza o método de enseñanza que se pueda aplicar en cualquier momento y bajo cualquier circunstancia. Por lo tanto, los docentes deben tener la flexibilidad suficiente como para cambiar de un estilo de enseñanza a otro para adaptarse a los resultados de aprendizaje que necesitan lograr. Shayesteh (2015) afirma que los profesores deben poder modificar sus estilos de enseñanza para maximizar los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Por consiguiente, la implementación de un programa de capacitación docente puede constituirse en un espacio de investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Plan de Estudios de la carrera de Medicina Veterinaria (EXPTE. N°: 568.907/2). Facultad de Ciencias Veterinarias. Universidad Nacional del Litoral). (<https://www.fcv.unl.edu.ar/academica/wp-content/uploads/sites/6/2018/08/anexo.pdf>)

Referencias bibliográficas completas

A

Abreu Hernández, L. F. et al. (2006). Innovando el postgrado: de la visión escolástica hacia la sociedad del conocimiento. Curso No 9. La Habana: Congreso Internacional Universidad 2006.

Aceves, J. E. (1999). Un enfoque metodológico de las historias de vida. *Proposiciones*. 29, 45-51

Addine Fernández, F. y García Batista, G. (2010). Una didáctica para el postgrado en la Educación Superior Pedagógica. Algunas implicaciones para el desempeño curricular. La Habana: Congreso Internacional Universidad

Aguilar, D. y Toneto Costa, F. (2013). La investigación biográfica-narrativa: una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica. 13, 3:1-27

Aguilera, P. E. (2007). Concepción teórico-metodológica para la caracterización de perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes del primer año de la carrera Educación Especial. Tesis doctoral (inédita). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero, Holguín, Cuba

Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2005). Los estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y sus implicaciones didácticas en la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*. 10,5. La Habana

Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2006). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y estrategias didácticas. Memorias del evento internacional. La Habana

Aguilera, P. E. y Ortiz, T. E. (2008). Los perfiles de estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios, su caracterización a través de dimensiones, indicadores y escalas evaluativas. Memorias del evento internacional. La Habana

Aguirre Jiménez, C. (2017). Estilos de aprendizaje de docentes: una oportunidad para la mejora de la enseñanza-aprendizaje en la Universidad Nacional Agraria, Managua, Nicaragua. *Revista Científica*. 17, 28:28-32
<http://lacalera.una.edu.ni/index.php/CALERA/article/view/282/288>

Aguirre, J.; Porta, L. y Bazàn, S. (2018). Habitares narrativos de prácticas docentes. La clase universitaria como territorio de libertad, creación e innovación. *En Revista Entramados Educación y Sociedad*. 5:29-44

Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. *Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. Espacios en Blanco. Serie indagaciones.* 29,1:1-10

Aguirre, J. (2016). La amalgama formación profesional-valores personales en la buena enseñanza de los profesores memorables de la carrera de Profesorado en Historia de la UNMDP. Trabajo Final de Graduación, Especialización en Docencia Universitaria. UNMDP, Mar del Plata, Argentina

Akerlind, G. (2003). Growing and Developing as a University Teacher. Variation in Meaning. *Studies in Higher Education.* 28,4: 375-390. A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education.* 9,3:363- 375

Altbach, P. G.; Reisberg, L. y Rumbley, L. E. (2009). World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. CONF.402/INF.5. Paris. 278

Ahumada Acevedo, P. (2006). Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. Universidad Católica de Valparaíso Chile: Cuadernos IRC.
Recuperado de http://prontus.uv.cl/pubacademica/pubcarreras/pubmedicinav/site/artic/20060831/asocfile/evalaucion_autentica.pdf

Ahumada Acevedo, P. (2006). Estrategias y procedimientos para una evaluación auténtica de los aprendizajes en la enseñanza universitaria. Universidad Católica de Valparaíso Chile: Cuadernos IRC.
Recuperado de http://prontus.uv.cl/pubacademica/pubcarreras/pubmedicinav/site/artic/20060831/asocfile/evalaucion_autentica.pf

Alliaud, A. (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En Davini, M. C. (2002) De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires: Papers Editores

Alonso, C. y Gallego, D. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje.* 6,6:4-22. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/128/89>

Alonso, C.; Gallego, J. y Money, P. (1997). *Los estilos de aprendizaje.* Procedimientos de diagnóstico y mejora. España. Ediciones Mensajero

Alpízar Fernández, R. (2004). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos de la Universidad de Cienfuegos. Tesis presentada en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana

Altbach, P.; Reisberg, G.L. y Rumbley, L. E. (2009). World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. CONF.402/INF.5. Paris. 278

Aljojo, N. (2017). Differences in styles of thinking “in light of Sternberg’s theory”: A case study of different educational levels in Saudi Arabia. *Journal of Technology and Science Education*. 7,3: 333-346. [Doi: 10.3926/jotse.291](https://doi.org/10.3926/jotse.291)

Allueva Torres, P.; Herrero Nivelá, M. L. y Franco Martínez, J. A. (2010). Estilo de pensamiento del alumnado y profesorado universitario. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13, 4: 227-240
<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570020.pdf>

Álvarez, Z. (2007). El discurso como unidad didáctica, en: Porta, L. y M. C. Sarasa comps. Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado, Mar del Plata, (GIEEC)/ Facultad de Humanidades, UNMDP

Anderson, L. E. y Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *The College Teacher*, 50,4:134-138

Andrés, G. y Echeverri, P. (2001) Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Magisterio. Bogotá

Andrews, S. (2003). Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370

Anijovich, R. y Mora, S. (2010) Estrategias de enseñanza. Ed Aiquè.Bs.As
Antelo, E. (1999). Instrucciones para ser profesor. Buenos Aires: Santillana

Arancibia, M. (2011) Tradiciones psicoeducativas y concepciones sobre aprender y enseñar con TIC

Arancibia Herrera, M. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender. Historia con TIC. *Revista electrónica de investigación educativa*. IIIDE-UABC.17, 2: 65

Arancibia, M. (2011) Tradiciones psicoeducativas y concepciones sobre aprender y enseñar con TIC. En R

Arfuch, L. (2010) El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

Bain, K. (2007) Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universidad de Valencia

Arenas, E. P. (2017). Estrategias de estilos de aprendizaje de estudiantes: Proceso de validación. *Alteridad*.12,2:224–237
Recuperado de <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2017.08/1450>

Araneda Guirriman, C.; Gairín Sallán, J.; Pedraja Rejas.L. y Rodríguez Ponce, E. (2018). Percepciones sobre el perfil del estudiante universitario en el contexto de la educación superior de masas: aproximaciones desde Chile. *Interciencia*. 43, 12:864-870

https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2018/12/864-ARANEDA-43_12.pdf

Araneda Guirriman, C. y Pedraja Rejas, L. (2017). Las universidades y el nuevo perfil de estudiantes nuevas realidades y retos para América Latina. *Interciencia*. 42, 12: 786-788
<https://www.redalyc.org/pdf/339/33953770001.pdf>

Aravena Cepeda, M.S. (2013). Concepciones de enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios de alumnos de primer año. Un estudio mixto en el sistema universitario chileno. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales

Ariza, M. R. y Ferra, M. P. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51, 87-105

Argüello Parra, A. (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa: Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 40,1:293-308. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100018>

B

Bachelard, G. (1948) *Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Ed Argos Bs As

Bailey, K.; Curtis, A. y Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Newbury House. Teacher Development. Boston

Ballesta, F.; Izquierdo, T. y Romero, B. (2011). Percepción del alumnado de pedagogía ante el uso de las metodologías activas. *Educatio Siglo XXI*. 29.2:353-368

Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Barcelona, Universidad de Valencia

Barreto Tovar, C. H. y Ramírez Sánchez, P.E. (2017). Los estilos de aprendizaje de profesores de ciencias en ejercicio de Cundinamarca – Colombia y su relación en el desarrollo de estrategias de enseñanza. X Congreso Internacional sobre Investigación En Didáctica de las Ciencias Sevilla, 5-8 de septiembre. *Revista Enseñanza de las ciencias*, N Extraordinario.2281-2286
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/336846-484640-1-SM.pdf>

Barreto Tovar, C.H.; Ramírez Sánchez, P.E. y Romero Rincón, Y. (2017). Articulación entre estilos de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de enseñanza en profesores en ejercicio de ciencias de la Guajira – Colombia. Memorias del IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental. IV Congreso Nacional de Investigación en Enseñanza de la Biología. Biografía. Escritos sobre la Biología y su Enseñanza. ISSN 2027-1034 Edición Extraordinaria. 420– 430

Barila, M. y Cuevas, V. (2007). El docente y las situaciones conflictivas en una escuela nocturna de nivel medio. *Praxis Educativa*. 11,11:38-47
Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=153112899004>

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 13,1:35-56.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetConcepcionesEpistemologicasYPracticaDocente-5027835.pdf>

Barry, B. and Ammon, P. (1996). A longitudinal study of the development of teachers pedagogical conceptions: The case of Ron. *Teacher Education Quarterly*. 5, 5-25

Bauman, Z. (2003) *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, México. pp. 8

Ben Peretz, M.(2002). Retired teachers reflect on learning from experience. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. 8, 312-324

Biddle, B.; Good, T. and Goodson, I. (2000) *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós. Buenos Aires

Bixio, C. (2010) *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Rosario: Homo Sapiens

Böhn, W. (2004) *Repensar en educación*. Editorial Javegraf. Bogotá D.C. Colombia

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla

Bolívar, A. (2010). La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. En J. González Monteagudo (ed.), *Entre formation, identité et mémoire: Les histoires de vie en Espagne* (pp. 59-96). Paris: L'Harmattan

Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*. 7,4

Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>

Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional de Educación Superior*. 2,2;341-365. <http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>

Bolívar, A.(2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación, *Rev. Electrónica de Investigación Educativa*. 41:1-26

Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández Cruz, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36,2:81-109

Borgobello, A, Sartori, M y Sanjurjo, L.O. (2018). Concepciones docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*. 21,1:27-48. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v21n1/0123-1294-eded-21-01-00027.pdf>

Boulton Lewis, G.; Smith, D.; McCrindle, A.; Burnett, P. y Campbell, K. (2001). Secondary teachers' conceptions of teaching and learning. *Learning and Instruction*. 11, 35-51

Bucci, P. (2002). Teacher knowledge, beliefs and practices of classroom assessment: From the perspective of five elementary teachers. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto

Bruning, R. H.; Scharaw, G. J. y Ronning, R. R. (2002) Psicología cognitiva e instrucción. Madrid: Alianza Editorial

C

Caballero, K. y Bolivar, A.(2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*. 13,1:57-77
<http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>

Calderhead, J. (1988) Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. Alcoy: Marfil

Camargo, Á. y Hederich, C. (2007). El estilo de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes Universidad Pedagógica Nacional*. 26, 31-40

Camps, A. (2002) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Graó. Barcelona

Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. Informe Final Proyecto Consejo Superior de Educación.
Recuperado 07 noviembre 2010 de:
http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionPublicaciones/Publicaciones_Ver_art.aspx?idPub=52&idArt=728&nomArt=Factores%20explicativos%20de%20la%20deserci%C3%B3n%20universitaria&nomPub=Estudios%20y%20Documentos

Cabrera Cuadros, V. y Soto García, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. Profesorado. *Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*. 24,3:269-290
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8155>

Clancey, W. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación, Scientific Antecedentes*. 30, 50-83.

Carmona Fernández, M. (1997) Las concepciones sobre los problemas del desarrollo. En Moreno, Miguel. *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona, Ariel. pp13

Carbonero, M. A.; Martín Antón, L.J. y Valle Flores, Freitas Resende, A.(2016). Estudio comparado de los estilos de enseñanza del profesorado universitario de ciencias sociales de España y Brasil. *Revista Complutense de Educación*. 28,2:631-647
<https://core.ac.uk/download/pdf/81230119.pdf>

Cárdenas, A.; Rodríguez, A. y Torres, R. (2000) El maestro protagonista del cambio educativo. Magisterio. Bogotá

Caravita, S. y Halldén, O. (1994). Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction*. 4: 89-111

Carretero, M, Rodríguez Moneo, M. (2008) Ideas previas, cambio conceptual y razonamiento. In Carretero M, Asensio M, eds. *Psicología del pensamiento: teoría y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial

Carretero, M.; Baillo, M. y Limón, M. (1996) Construir y enseñar: las ciencias experimentales. Buenos Aires: Aique

Carmona Fernández, M. (1997). *Las concepciones sobre los problemas del desarrollo*. En Moreno, Miguel. *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona, Ariel. 13

Carusetta, E. y Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*. 10, 285-297

Clancey, W. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación, Scientific Antecedentes*. 30, 50-83

Clavijo, A. (2016). El auto estudio como enfoque de investigación en la formación docente. *Colombian Applied Linguistics Journal*. 18,2: 9-10
Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305746478001_2

Creswell J.W.; Hanson, W.E.; Clark Plano, V.L. y Morales, A. (2007). Qualitative research designs: selection and implementation. *Couns Psychol*. 35: 236-64

Chacón, M. (2008). Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente. *Educere*.12. 41:277-287

Cheng, K. (2015). Learning in a Different Era: do our education systems do enough to enable learners to flourish as independent, autonomous and wellbalanced individuals? *European Journal of Education*. 50,2: 128–130. <https://doi.org/10.1111/ejed.12119>

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique. Buenos Aires

Cohen, L y Lawrence, M. (2002) Métodos de investigación educativa. Madrid: Editorial La Muralla S.A

Coloma Manrique, C. R.; Manrique Villavicencio, L.; Revilla Figueroa, D.M. y Tafur Puente, R. (2008). Estudio descriptivo de los estilos de aprendizaje de docentes universitarios. *Revista de Estilos Aprendizaje*. 1.1,1:124-142
<http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/82/14>

Cornejo Chávez, R. y Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos Valdivia*. 33,2:55-175

Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge Language Education. Cambridge

Cullen, C. (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía.

Crux, S. (1989). *The congruence of teacher beliefs and practice*. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto.

D

Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en la formación de maestros. En: Krainer, K.; F. Goffree (eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. pp 43-50

Day, C. (2006) *Pasión por Enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea

Delgado, M. A. (1991) *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: Universidad de Granada

Delgado Gutiérrez, M. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigador en ciencias sociales*. España: Editorial Síntesis. pp 250-251.

Delgado, M. A. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los futuros profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación. *Lecturas de Educación Física*.
Recuperado de <http://w.w.w.sir.ca/revista/> Consultado el 3 de noviembre de 2013

Delgado García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 8,2:43. <https://doi.org/10.24215/18537863e043>

Delgado García, M. y Boza Carreño, A. (2016). La importancia de aprender a enseñar en la titulación de enfermería. Reflexiones biográficas de un médico con alma de educador. *Educación Médica*, 17,4:170-179
Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.04.005>

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015) Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos. México: Gedisa

De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior. *Cuadernos de Integración Europea*.2, 16-27

Díaz, E. (2003) El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos. Rosario, Laborde Editor

Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico, *Revista Iberoamericana de Educación*.3, 37:1–18

Duschatzky, S. y Corea, C. (2013) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós

Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice Estilos de aprendizaje. Teoría, investigación, y práctica. National Forum of Applied Educational Research Journal. 13,1:3-22

E

Edelstein, G. (2015) Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas en: Miranda, E. y Newton B. (comp) Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas. Unquillo: Narvaja Ed

Escudero, J.M. (1998). Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha. Recuperado de <http://www.2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2n5.htm>

Eley, M. (2006). Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Higher Education*. 51, 191–214

Elliott, J. (2007). Reflecting where the action is: The selected writings of John Elliott, world library of educationalists Reflexionando donde está la acción: Los escritos seleccionados de John Elliot, librería mundial de educadores London: Routledge

Esner, E. (2017). The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. New York: Teachers College Press.

Fenstermacher, G. and Richardson, V. (2005). *On Making Determinations of Quality in Teaching*, in: *Teachers*. College Record. 107,1

Fenstermacher, G. and Richardson, V. (2005). *On Making Determinations of Quality in Teaching* in: *Teachers*. College Record. 107,1

F

Faierman, F.; Belossi, M.J.; Gruszka, M. y Vaccarezza, T.V. (2019). La integralidad de las prácticas: aportes para un proyecto alternativo de universidad. *Redes de Extensión*. 5, 67-76. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/6163-15305-1-SM.pdf>.

Fariñas León, G. (2003). La otra cara del didactismo: el síndrome del burnout. *Revista Educación*. 108, 31-36

Fariñas León, G. (2006). *Psicología, educación y sociedad. Un estudio sobre desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela

Fazio, E. (2005). *Exploring teachers' beliefs and knowledge about scientific inquiry and the nature of science: A collaborative action research*. Project. Tesis doctoral, University of Toronto, Toronto

Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Editorial popular. Madrid

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*. 16, 2: 1-27. http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve, Revista electrónica de investigación educativa*. 16,2: 1-27

Fenstermacher, G. D. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: Paidós

Fleck, L. (1986) La génesis y el desarrollo de un hecho científico. Madrid Alianza.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*. 35, 1-13

Freire, P. (2004) *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra. São Paulo. Brasil

Freire, P. (2009). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI. Goodson

Frigeiro, G., Rodríguez y otros. (2018) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc

Finkel, D. (2008) *Dar Clase Con La Boca Cerrada*. Universitat De Valencia: Barcelona

Flick, U. (2004) *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata

Frigerio, G. (2007). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Educarnos*. 1, 1:34-40

Foucault, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ed La piqueta

Flowerday, T. y Schraw, G.(2000).Teacher beliefs about instructional choice: a phenomenological study. *J Educ Psychol.* 92: 634-45

G

Gallardo, G. y Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Revista Calidad en la Educación.* 32, 78-108

Gajardo AsbúnI, K.P.; Turra Díaz, O. y Aravena Ramirez, L. (2021). Formadores de Profesores Memorables: perspectiva de docentes noveles. *Educação & Realidade*, Porto Alegre. 46, 1

García, J.; Santizo, J. A. y Alonso, C. (2004). Uso de la tecnología computacional profesores y alumnos de acuerdo a sus estilos de aprendizaje. I Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* Estado mental: La teoría de la inteligencia múltiple. New York: Basic Books.

Grasha, A. F. (2001). *Understanding your preceptor style* [Comprendiendo el estilo de tu tutor]. Ponencia presentada en la Annual Regional Conference for Community Physicians. Columbus, OH: Children's Hospital Medical Center

Grasha, A. F. y Riechmann, R. (1975). Learning style diagnostics: The Grasha-Riechmann student learning style scales. Diagnósticos del estilo de aprendizaje: Escalas *Grasha-Riechmann* de estilos de aprendizajes del estudiante. Washington, DC: CASC

Grasha, A. F. (1995). Teaching with Style: The integration of teaching and learning styles in the classroom. *Essays on Teaching Excellence.* 7,5:1-6

Grasha, A. F. (2001). Understanding your preceptor style .Comprendiendo el estilo de tu tutor]. Ponencia presentada en la Annual Regional Conference for Community Physicians. Columbus, OH: Children's Hospital Medical Center

Grasha, A. F. y Riechman Hruska, S. (1996). Teaching style survey. Recuperado de <http://www.longleaf.net/teachingstyle.html>

Grasha, A. F. y Yangarber Hicks, N. (2000). Integrating teaching styles and learning styles with instructional technology [Integrando estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje con tecnología instruccional]. *College Teaching.* 48,1: 2-10

Giordan, A. y Vecchio, G. (1995) Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada. Sevilla. pp 111

González Peiteado, M. (2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista De Estilos De Aprendizaje*. 6,11:51-70 <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/971/1679>

González, C. ; Montenegro, H.; López, L.; Munita, I. y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de los estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*. 35. 21-49. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile

Golombek, P. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*. 32, 447-464

González Maura, V. y González Tirado, R. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43,69: 31-36

González, S.; Río, E. y Rosales, S. (2001) El Currículum oculto en la escuela. Lumen Humanitas. Buenos Aires

González Maura, V. y González Tirado, R. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43,69:31-36

González Peiteado, M. y Pino Juste, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Revista Educación XXI*. 17,1:81-110. [doi:10.5944/educxx1.17.1.10706](https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10706)

Goodson, I. y Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. 8, 269-277

Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Heinle and Heinle. Boston. Hamel, Frank (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature". *Research in the Teaching of English*. 38, 49-84

González Peiteado y Pino Juste, M. (2016). Los estilos de enseñanza: construyendo puentes para transitar las diferencias individuales del alumnado. *Revista Complutense de Educación*. 27,3: 1175-1191

González Maura, V. y González Tirado, R. M. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. 43,69: 31-36

González Maura, V. y González Tirado, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 47, 185-209

González Maura, V.L.; López Rodríguez, A.; Valdivia Díaz, J.E. y Carvajal Coello, K. (2019). Clima de enseñanza favorecedor del aprendizaje. Un estudio en la Facultad de

Ingeniería de la Universidad de Atacama. *Revista Educación*. 43,2:344-362
<https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32773>

González Monteagudo, J. (2008). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones Pedagógicas*. 19, 207-232
Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/17078>

Guber, R. (2015) El registro de campo en Ciencias Sociales: consignación textual y reflexiva en la reconstrucción analítica de la realidad empírica. Buenos Aires: IDES

Guild, P. y Garger, S. (1985). *Marching to different drummers*. Washington DC, ASCD Publications

Gutiérrez, M. Y. y Krumm, G. (2012). Adaptación y validación del Inventario de Estilos de pensamiento de Sternberg (TSI) en la Provincia de Entre Ríos. *Argentina Interdisciplinaria*, 29, 1:43-62. <http://www.redalyc.org/pdf/180/18026124003.pdf>

Guyot, V. (2011) Las prácticas del conocimiento un abordaje epistemológico. Ed. S.A. Bs.As. pp 21

H

Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Longman. England. Johnstone, Reynold (1999), Research on language learning and teaching:1997-1998. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguist*.32, 137-156

Hawes, G. (2002). Pensamiento de docentes universitarios acerca de la docencia. Proyecto MECESUP TAL101
Recuperado 23 junio 2010 de:
<http://www.freewebs.com/gustavohawes/Educacion%20Superior/2002EstudioPensamientoDocentes.pdf>

Hawes, G. y Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de docencia en profesores universitarios: un estudio cualitativo. *Education Policy Analysis Archives*. 11,11:1-49

Hevia, R. (2013). El taller de educadores, una herramienta conceptual y metodológica para el análisis de la propia práctica. En: Formación de formadores. Atlántida, Uruguay: ANEP. MEC. CAECID

Hervás, R. M. (2003) Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos Granada: Grupo Editorial Universitario

Hipchen, E. and Chansky, R. A. (2017). Looking Forward: Futures of Auto|Biography Studies. *a/b: Auto/Biography Studies*. 32,2: 139-157

Huberman, M.; Thompson, Ch. y Weiland, S. (2000) Perspectivas de la Carrera del profesor. La enseñanza y los profesores: la profesión de enseñar. Barcelona: Paidós

Huber J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación – Facultad de Humanidades – UNMdP*. 5,7: 33-74

Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/981/1022

Huergo, J. (2004). La formación de sujetos y los sentidos político-culturales de comunicación/educación. En *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Hurtado, D.; Jaramillo, L.,; Zúñiga, C. y Montoya, H. (2005) El imaginario del joven ante la clase de educación física. Popayán: Universidad del Cauca

K

Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education*. 26, 205-221

Kember, D. A. (1997). Reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*. 7: 255-75

Kennedy, M.(2002). Knowledge and teaching. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. 8, 355-370

Kincheloe, J. (2001) Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. España. Octaedro. pp 98

Kvale, S. (2011) Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata

L

Larsson, S. (1993). Paradoxes in Teaching *Instructional Science*. 12, 355-365

Laudadio, M. J. y Da Dalt, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en la universidad. *Educ. Educ.* 17, 3, 483-498

<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3910/3808>

Laudadio, M. J.; Mazzitelli, C.A. y Guirado, A.M. (2015). Representaciones de docentes de ciencias naturales: punto de partida para la reflexión de la práctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15, 3, 1-23

<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00159.pdf>

Lazcano, X.; Santa Cruz, J. y Conget, P. (2013). Teorías implícitas sobre la enseñanza y su asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud* .10: 47-52

Leamson, R. (1999). Thinking about Teaching and learning: Developing Habits of learning with first year college and university Students. Stylus Publishing

Levin, B. (2001). Lives of teachers: Update on a longitudinal case study. *Teacher Education Quarterly*. 7, 29-47

Lewis Beck, M. S.; Bryman, A. E. y Futing, T. (2004). *The sage encyclopedia of social science research methods*. Thousand Oaks, CA

Llerena Companioni, O. (2015). El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15,3:1-23. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21041>

Libedinsky, M. (2001) La innovación en la enseñanza. Paidós. Buenos Aires. pp 435

Lonning, A. and Sovik, N. (1987) Teachers thinking. Perspectives and research. Trondheim: Tapir

Litwin, E. (2012) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós

López Aguado, M. (2011). Estilos de aprendizaje. Diferencias por género, curso y titulación. *Revista de estilos de aprendizaje*. 8,7:109-134

López, M. J.; Merlo, M. L.; Fuentes, A. V. ;Piccioni, R. F. y Lòpez Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*. 20,4:183-190 <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n4/2014-9832-fem-20-4-183.pdf>

Loo Morales, I.; Olmos Roa, A. y Granados Maguey, A.(2003).Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Rev Enferm*. 11: 63-9

López Ruiz, J.I. (2000) Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de casos sobre el constructivismo en la escuela. Málaga: Aljibe

López, M. J.; Merlo, M. L.; Fuentes, A. V.; Piccioni, R.F.y Lòpez Vernengo, A. B. (2017). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*. 20,4:183-190 <http://scielo.isciii.es/pdf/fem/v20n4/2014-9832-fem-20-4-183.pdf>

Lozano, A. (2008) Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa. México DF: Trillas

Luzio, Q. A.; Araneda, Francisco, S.M.; Francisco, S.M.; Salgado, A.J. y Rain F. M. (2005). Estilos de aprendizaje de estudiantes y docentes de primer y segundo año de la carrera de *medicina veterinaria en Concepción, Chile*. *Revista Investigación veterinaria*. Perú 26,4: 725-731 <http://www.scielo.org.pe/pdf/rivep/v26n4/a22v26n4.pdf>

M

Maclellan, E. y Soden, R. (2003). Expertise, expert teaching and experienced teachers knowledge of learning theory. *Scottish Educational Review*. 35, 110-120

Mae, P. (2004). Exploring the beliefs and attitudes of exemplary technologyusing teachers. Tesis doctoral no publicada, The Pennsylvania State University, Pennsylvania

Maggio, M. (2016) Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires. Paidós.

Manterola, C. (2011). Lo que piensan de la enseñanza y lo que hacen los profesores universitarios. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*. 13,1;139-156

Martínez Bonafé, J. y Salinas F. D. (1995) Programación y evaluación de la enseñanza. Problemas y sugerencias didácticas. Valencia: Mestral

Martínez Bonafè, J. (1989) Renovación pedagógica y emancipación profesional. Valencia: Universidad de Valencia

Martínez, G. P. (2007) Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula. Bilbao: España

Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Editorial Trillas

Martínez, M.C.; Branda, S. y Porta, L. (2013). ¿Cómo funcionan los buenos docentes?. Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 4,2:26–35

Martínez Geijo, P. (2007). *Aprender y enseñar: Los estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica del aula*. Bilbao: España. Martínez Geijo, P. (2008). Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. *Revista Complutense de Educación*. 19,1:77-94

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

Martínez Otero, V. (2010). Modelo pentadimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia. *Praxis educacional*. 6, 8: 107-122

Marton, F. (1986). *Phenomenography. Describing conceptions of the world around us*. Instructional Science, 10, 177-200

Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Marton, F.; Pang, M.F. (2008). The idea of phenomenography and the pedagogy of conceptual change. In Vosniadou S, ed. *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge. 533-59.

Mazzitelli, C.A.; Guirado, A. M. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de enseñanza y representaciones sobre evaluación y aprendizaje. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* .11.1:57-72
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681780/RIEE_11_1_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mendoza García, J. (2015). Otra mirada: la construcción social del conocimiento. *POLIS*. 11, 1:83-118
<http://www.scielo.org.mx/pdf/polis/v11n1/1870-2333-polis-11-01-00083.pdf>

Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Ediciones Homosapiens. Santa Fe.Milicia, Berta; Utges, Gael, Salinas, Biell & San

Micin Carvallo, S.; Carreño Mendoza, B. y Urzúa Martínez, S.(2017). Perfil de ingreso de estudiantes en carreras del área de la salud. *Educación Médica Superior*. 31, 3
<http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/983/551>

Millamaci, F. y Giménez, V. (2006) Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (Coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa* Barcelona: Gedisa. pp. 175-212).

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Aique. Buenos Aires

Monereo, C.; Castillo, M.; Clariana, M.; Palma, M. y Pérez, M. (2004) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó. Barcelona

Moreno, M. (2014) *Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*. Barcelona. Ariel. pp13

Morín, E. (2007) *La Cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Nueva Visión. Argentina pp. 23

Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia. *Revista Calidad en la Educación*. 32, 254-267

Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. Backalong books. San Francisco. Pajares, Michael (1992), *Teachers beliefs and educational research: cleaning up a messy*

Murillo, F.J. y Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*. 47, 4: 441-448

N

Nava Bustos, G.; Lara García, B. y Ortega Medellín, M. P. (2006). Perfil académico en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y su correlación con el desempeño académico en el primer año de carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5, 29-38 http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Nava.pdf

Neumann, A. (2006). Professing Passion: Emotion in the Scholarship of Professors at Research Universities in: *American Educational Research Journal*. Washington DC: AERA. N° 3. Fall

Nieva, J. A. y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8,4: 14–21
Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>

Núñez Cortés, J.A. y Moreno Núñez, A. (2017). Percepción de los estudiantes universitarios iberoamericanos sobre la competencia comunicativa y la alfabetización académica. *Zona Próxima*. 26, 44-60. <http://www.redalyc.org/pdf/853/85352029004.pdf>

O

Olafson L.; Grandy, C.S. y Owens M.C. (2014). Qualitative approaches to studying teachers beliefs. In Fives H, Gill MG, eds. *International handbook of research on teachers beliefs*. New York: Routledge. 128-49

Ortega Bastidas, J.; Nocetti de la Barra, A. y Ortiz Moreira, L.(2015). Prácticas reflexivas del proceso de enseñanza en docentes universitarios de las ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*. 29,3 <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v29n3/ems16315.pdf>

P

Padilla Gómez, A.; López Rodríguez, M. y Rodríguez Morales, A. (2015). La tendencia hacia un determinado estilo varia significativamente en función del aprendizaje. Cienfuegos. *Universidad y Sociedad*. 7,1. *Versión On-line* ISSN 2218-3620

Palmer, P. (2007). *The Courage to Teach. Guide for Reflection and Renewal*. Hoboken, J: John Wiley and Sons

Paakkari ,L.; Tynjälä, P. Kannas, L. (2001). Critical aspects of student teachers conceptions of learning. *Learning and Instrucion*. 21: 705-14

Palacios, S.; Matus, O.; Soto, A.; Ibañez, P.;Maturana, R. y Fasce, E. (2006). Estilos de aprendizaje en docentes de la carrera de Medicina. *Revista Educación en Ciencias de la Salud*. 3,1: 22–26

Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*. 9,127-158

Pecharromán, I. y J. Pozo .(2006) ¿Qué es el conocimiento y cómo se adquiere? Epistemológicas intuitivas en profesores y alumnos. En: Pozo, J. y otros: Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao

Pérez Gómez, A. (1994) El aprendizaje escolar: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. pp 63-77

Pérez Serrano, G. (1998) Investigación cualitativa: Retos e interrogantes II. Madrid: Editorial La Muralla, S. A

Pérez Gómez, A. (1994) El aprendizaje escolar. En Gimeno Sacristàn J y Pèrez Gòmez, A. Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid: Morata. pp 63-77

Perrenoud, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó

Pintor, M. y Vizcarro, C.(2005). “¿Cómo aprenden los profesores? Un estudio empírico basado en entrevistas”. *Revista Complutense de Educación*. 16,2: 623 – 644

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía*. 29,84:123-144 . *Review of Educational Research*. 62, 307-332

Prieto, D. (1995) Mediación pedagógica y nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior. ICFES. Bogotá, DC. Colombia

Poblete, M. (2007). Evaluación de competencias en la educación superior. Ponencia presentada al Seminario Internacional de Evaluación por Competencias en la Educación Superior. Pucón, Chile
<http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/EVALUACIONCOMPETENCIASPUCO N.htm>

Polis, Díaz, C.; Martínez, P. y Sanhueza, J. (2010). *Revista de la Universidad Bolivariana*. 9, 25: 421-436

Porta Vázquez, L.G.; Bazan, S. y Ezequiel Aguirre, J. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente. Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable. *Revista Educación*. 43,1: 400-417 <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28388>

Porta, L.; Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Diálogos Pedagógicos*. Año XV. 30:15-36

Porta, L. y Yedaide, M.M. (2016). Siete tesis en el horizonte. *Nuevos Mitos y Viejas utopías para la enseñanza. Actualidades Investgatvas en Educación*. 16,1:1–17 [Recuperado de https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22384](https://doi.org/10.15517/aie.v16i1.22384)

Porta, L.; Yedaide, M. M. y Aguirre, J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros: en búsqueda de claves para la formación de formadores. En: *Revista Katharsis. Facultad*

de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado. Colombia. 18,2:211-226
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.25057/25005731.484>

Pozo J.I.; Scheuer, N.; Pérez, M. y Mateos, M. (2006) Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Graó

Pozo, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez-Echeverría, M. Mateos, E. Martín, y M. de la Cruz. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona, España: Grao. pp 29-53

R

Ramírez Solís, M.E.; Suárez Téllez, L. y Zenteno Mundo, M.G. (2010.) Los profesores como aprendices en proceso de reforma: Actitudes y creencias. Décimo Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3952/1/10ocongreso_21.pdf
fRamírez Solís et al., 2010

Raposo, R.; Barcia, E.; Fernández, Carballido, A.; Montejo, C.; Negro, S. y Gallego, D.(2004). Estilos de aprendizaje en las facultades de Margarita González-Peiteado y Margarita Pino-Juste. *Revista Complutense de Educación* 1191. 27, 3 :1175-1191

Rapley, T. (2014) Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Restrepo, O.; Restrepo, L. y Jaramillo, D. (2017). La formación: Una apuesta por las pedagogías del encuentro. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 13(2), 83-100

Recuperado:[http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13\(2\)_6.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana13(2)_6.pdf)

Richards, J. y Lockhart, C. (1998) Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Cambridge University Press. Madrid

Richards, J. (1999). *Language teaching awareness*. Cambridge University Press. Cambridge. Idem (2001), *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press. Cambridge

Ripoll Rivaldo, M. (2021). Prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos*. 23, 2:286-304

Rodríguez, C.; Hernández, J. y Calvo, P. (2004), Pensamiento docente sobre el juego en educación infantil: análisis desde una perspectiva de género. *Revista Española de Pedagogía*. 229, 455-466

Rodríguez Martín, S.L. (2014). Las narrativas como estrategia de formación docente, <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2014.0002.04>, *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 7,2: 251 – 270

Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas. Madrid . Visor. pp 33.

Ruiz Olabuèna, J. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto

Ruthven, K.; Hennessy, S. y Brindley, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computerbased tools and resources in secondary-school English, Mathematics and Science. *Teaching & Teacher Education*. 20,3:259-275

S

Sagastizabal, M.A. y Pidello, M.A. (2011). La representación social del alumno: fortalezas y debilidades según la percepción del docente. Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45336/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sagastizabal, M. y Pidello, M.A.(2012). La representación social en los docentes del buen alumno: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina) ; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; *Revista Iberoamericana de Educación*. 59, 3, 5: 1-10
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/51573/CONICET_Digital_Nro.25405_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Salazar, J.M.(2015). El aprendizaje en los docentes y su integración a la práctica de aula. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*. 54, 1:55-74
<http://www.redalyc.org/pdf/3333/333333042005.pdf>

Sandín, M. P. (2003) Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill

Sandoval Casilimas, A. (2002) Investigación cualitativa. Especialización en teoría Métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: Arfo Editores

Sanz, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*. 57,1: 99-115
Recuperado de: <http://asclepio.revistas.csic.es/index.php/asclepio/article/view/32/31>

Saleme De Bournichon, M. E. (1997) Decires. Córdoba, Narvaja Editor

Sánchez Vázquez, M.J.(2013). Responsabilidad ética del científico. Los principios y reglas éticas en la investigación con participantes humanos. En: M.J. Sánchez Vázquez (Coord.), Investigar en Ciencias Humanas. *Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. 96-115. La Plata: Edulp.
<http://hdl.handle.net/10915/27889>

Sandoval Casilimas, A.(2002) Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Colombia: Arfo Editores

Sanjurjo, L. (2002) La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homosapiens. Santa Fe

San Martín Cantero, D. y Quilaqueo Rapimán, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*. 34,136: 63-78

Santisbòn, P.E. M. (2013). Estilos de aprendizaje en profesores de la universidad tamaulipeca. *Revista De Estilos De Aprendizaje*. 6,11

Recuperado a partir de <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/972>.

Santiago García, R. y Fonseca Bautista, C.D. (2016). Ser un buen profesor. Una mirada desde dentro. *EDETANIA*. 50, 191-208

Sarason, S. (2002) La enseñanza como arte de representación. Bs. As.: Amorrortu

Señoriño, O.; Patat, M.M. y Vilanova, S. (2014). Representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. El caso de un docente de nivel secundario. *Revista de Educación*. 5. 7. 365-386

Shaari, A. S.; Yusoff, N. M.; Ghazali, I. M.; Osman, R. H. y Dzahir, N. F. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement.

Procedia Social and Behavioral Sciences. 118, 10–20

[doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.002)

Segovia, O. F. y Beltrán Llera, J. (1998) El aula inteligente. Nuevo horizonte educativa. Madrid: Espasa

Steiman, J. (2005) ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Buenos Aires: Jorge Baudino

Silva Quiroz, J. y Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*. 17, 73. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>

Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Heinle and Heinle. Boston. Sendan, Felicity & Roberts, John (1998), "Orhan: a case study in the development of a student teacher's personal theories". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. 4, 229-244

Soria, M.G. y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde las comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*. 5,2:131-145

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/10864-58117-1-PB.pdf>

Strauss, A. and Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA. Sage. 4

Sagastizabal, M.A. y Pidello, M.A.(2011). La representación social del alumno: fortalezas y debilidades según la percepción del docente. Tercer Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/45336/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Suárez, D.H. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación- acción docente, *Rev. Docencia*. 55, 16-30

Susinos, T. y Parrilla, Á. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6, 157-171. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5447/5885>

T

Taylor y Bodgan. (2000). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. España: Ed. Paidós

Tébar, L. (2003) El perfil del profesor mediador. Editorial Santillana. Barcelona España

Ter Avest, I. (2017). I experienced freedom within the frame of my own narrative: The contribution of psychodrama techniques to experiential learning in teacher training. *International Review of Education*. 63,1:71–86
Recuperado de <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11159-017-9617-6.pdf>

Tejada, J. L. (2000). Perfil docente y modelos de formación", en S. Latorre y O. Barrios (comp.), *Pensamiento complejo*. Bogotá, Ediciones Cooperativa Editorial Magisterio. 2–31

Tillema, H.(1998). Stability and change in student teachers beliefs about teaching. *Teachers and thinking: theory and Practice*. 4, 217-228

Tsang, W.(2004). Teachers personal practical knowledge and interactive decisions. *Language Teaching Research*. 2, 163-198

Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En Grows,D.A. (ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and learning*. New York: MacMillan

Toronto Camps, A. y Leamson. (1999). Thinking about Teaching and Learning: Developing Habits of Learning with First Year College and University Students *in Teaching Sociology*. 28,2:177

Torres, J. y Jamenson, M. (2010) Acceso y permanencia en una educación de calidad. Congreso Iberoamericano de Educación. Universidad de San Juan. Bs.As. Argentina

Tsui, A.(2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge University Press. Cambridge

V

- Valadez Huizar, M. (2009). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento: precisiones conceptuales. *Revista de Educación y Desarrollo*. 11. 19-30
http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/11/011_Huizar.pdf
- Valera Sierra, R. (2010). El proceso de formación del profesional en la educación superior basado en competencias: el desafío de su calidad, en busca de una mayor integralidad de los egresados. *Civilizar*. 10,18: 117-134
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*. 58,1: 115-138
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Villalobos Claveria, A.A. y Melo Hermosilla, Y.M. (2019). Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación Universitaria*. 12 ,1:121-132
- Van Manen, M. (2003) Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Books
- Van Manen, M. (2004) El tono en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Barcelona: Paidós
- Ventura, A.C. (2013). Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología*.12.2. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/69-268-2-PB.pdf>
- Ventura, A. C.(2016). ¿Enseño como aprendí?: el rol del estilo de aprendizaje en la enseñanza del profesorado universitario. *Aula Abierta*. 44, 91–98
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316300129>.
- Vilanova, S.; Mateos Sanz, M.M. y García, M.B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de educación Superior*. 3, 11, 53-75
- Vilanova, S.; García M.B. y Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 9,2
<http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*. 7,8: 103-117
- Villar Angulo, L.M. (1988) Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy:Marfil

Villalobos Claveria, A. A. y Melo Hermosilla, Y. M. (2019). Narrativas docentes como recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación universitaria*. 12,1:121-132
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-50062019000100121&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Villarroel, A. (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. *Educación superior y sociedad*. 6 ,1:103-122

Vizcaino Escobar, A.; Cadalso Romero, A. y Manzano Mier,M. (2015). Adaptación de un cuestionario para evaluar las creencias epistemológicas sobre la Matemática de profesores de secundaria básica. *Revista Complutense de Educación*. 255, 26 2: 255-273
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/42981-Texto%20del%20art%C3%ADculo-83281-2-10-20150603.pdf>

Vizcaino Escobar, A, Cadalso Romero,A. y Manzano Mier, M. (2015). Adaptación de un cuestionario para evaluar las creencias epistemológicas sobre la Matemática de profesores de secundaria básica. *Revista Complutense de Educación*. 255, 26 2: 255-273
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/42981-Texto%20del%20art%C3%ADculo-83281-2-10-20150603.pdf>

Vosniadou, S. (2013). Conceptual change in learning and instruction: the framework theory approach. In Vosniadou S, ed. *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge.pp 11-30

W

Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge University Press. Madrid

Wiske, M. (2005) *La Enseñanza para la Comprensión*. Paidós. Buenos Aires, pp. 86

Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press. Cambridge

Y

Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: calling on historiography. *The Journal of Educational Research*. 101,3:158-175

Z

Zabalza, M. (2003) *Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea S.A. Madrid España

Zanting, A.; Verloop, N. y Vermut, J. (2003). How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*. 9, 197-212

Zhang, L., y Sternberg, R. (2009). Revisinng the value issue in intellectual styles. In L. Zhang & R. Sternberg (Eds.), *Perspectives on the nature of intelectual styles*. 63-86. New York: Springer

Zhang, L. y Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teacher characteristics. *International Journal of Psychology*. 37,1 3-12
<https://doi.org/10.1080/00207590143000171>

Zapata, P. N. (2010). Estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza: unas relaciones controvertidas. *Actualidades Pedagógicas*. 55,45-58
<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1063&context=ap>

Zuraina, A. y Noor Azida, S. (2020). Which dominant teaching style are you?: A Preliminary Study among Practitioners at a Higher Education Institution. *Journal of Educational Research and Indigenous Studies*. 2,1: 1-7
<http://umpir.ump.edu.my/id/eprint/30001/1/Which%20dominant%20teaching%20style%20are%20you.pdf>

