

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

Perception of the teaching context by first-year veterinary science teachers at the Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina

Paola Fascendini, M.Sc. ¹

Stella Marys Galván, M.Sc. ²

Antonio E. Felipe, Dr. ³

¹Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Litoral, Esperanza, R. Argentina, tatafascendini@gmail.com

²Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Litoral, Esperanza, R. Argentina, stella_maris_galvan@hotmail.com

³Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs. Aires, Tandil, R. Argentina, aefelipe@vet.unicen.edu.ar

Contacto: tatafascendini@gmail.com

Resumen

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. El objetivo de este trabajo fue 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, R. Argentina. Para ello, se entrevistó mediante un instrumento semiestructurado, a una muestra conformada por 18 docentes. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y dedicación horaria. De las cinco dimensiones del contexto de enseñanza, en este trabajo se abordaron las correspondientes al grado de control o la flexibilidad de que disponen 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. La totalidad de los docentes afirmaron que disponen de libertad para organizar su enseñanza

y coincidieron en señalar que el número de estudiantes que cursan las asignaturas del primer año es muy elevado. 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 y el trabajo interdisciplinario. Consideraron como adecuado el acompañamiento institucional y propusieron estrategias de mejora.

Palabras clave: Contexto de enseñanza; docentes; primer año de ciencias veterinarias

Abstract

The conceptions of teaching and learning are related to the perception that teachers have of the context in which the educational process takes place. The objective of this work was to characterize the perception of the teaching context of the teachers of the first year of the Veterinary Medicine degree in the Faculty of Veterinary Sciences of the Universidad Nacional del Litoral, R. Argentina. To do this, a sample made up of 18 teachers was interviewed using a semi-structured instrument. The sample was non-probabilistic, prioritizing the representativeness of all disciplines, regardless of the teaching category and time commitment. Of the five dimensions of the teaching context, this study addressed those corresponding to the degree of control or flexibility they have over what they teach, the number of students per course to achieve an interaction that they perceive as adequate, the support given by the institution to the teaching activity, and the workload allocated to academic work as teachers' perception of a balanced balance against other tasks. All the teachers affirmed that they have the freedom to organize their teaching and agreed that the number of students taking the first year subjects is very high. Most of the interviewees highlighted as a key factor in their work context, before and during the pandemic, the accompaniment of their colleagues and interdisciplinary work. They considered the institutional accompaniment adequate and proposed improvement strategies.

Keywords: Teaching context; teachers; first year veterinary science

Introducción

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

<https://www.itsup.edu.ec/sinapsis>



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, etc.) 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” (pág. 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.

El objetivo de este trabajo fue 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, R. Argentina.

Metodología

La presente investigación se enmarca en una perspectiva fenomenográfica, considerando 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). Este estudio es descriptivo y *ex postfacto*, ya que las variables indagadas sobre la percepción del contexto de enseñanza poseen su valor al momento de realizar la investigación (Vilanova et al., 2011; Buffa et al., 2020). 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, R. Argentina. La muestra fue no probabilística, priorizando la representatividad de todas las disciplinas, con independencia de la categoría docente y su dedicación horaria (García et al., 2014).

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). De las cinco dimensiones

del contexto de enseñanza, en este trabajo se abordaron las correspondientes al grado de control o la flexibilidad de que disponen sobre lo que enseñan, el número de estudiantes por curso para lograr una interacción que perciben 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. La dimensión sobre los rasgos de los estudiantes, fue abordada en otro trabajo (Fascendini et al., 2020). 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 realizaron en el ámbito de trabajo de los docentes y fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. 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).

Resultados

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 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.”

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

<https://www.itsup.edu.ec/sinapsis>



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 algunos 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, señalan 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.”

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 su trabajo 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 “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.”

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.

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.

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.”

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.

Discusión

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; Arancibiay 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).

Conclusiones

El grupo de docentes entrevistados para este trabajo, al compartir percepciones similares y, en general, positivas, sobre su contexto de enseñanza en el primer año de la carrera de Medicina Veterinaria, constituye una comunidad disciplinar que, como tal, presentaría una predisposición para la mejora continua de sus prácticas educativas.

Bibliografía

1. Altbach, P.G. y Ruíz, A. (2009). *Educación superior comparada: el conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
2. Arancibia, M. M. y Badia, A. (2015). Concepciones de profesores de secundaria sobre enseñar y aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(2): 62-76. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/608/1236>



3. 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. Santiago, Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/135437/Tesis%20Soledad%20Aravena%20Mg%20Psicolog%C3%ADa%20Educativa.pdf;sequence=1>
4. Arseven, Z.; Şahin, S. y Kılıç, A. (2016). Teachers' adoption level of student centered education approach. *Journal of Education and Practice*, 7(29): 133-144.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118805.pdf>
5. Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6): 624-640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
6. Buffa, F.; García, M.B.; Moro, L.; Menna, M.; Massa, P.; Fanovich, M.A. y Fuchs, V. (2020). Concepciones acerca de la enseñanza en docentes de ingeniería: diseño y validación de un cuestionario de dilemas y estudio descriptivo. *Revista Educación en Ingeniería*, 15(30): 18-25. DOI:
<http://dx.doi.org/10.26507/rei.v15n30.1088>
7. Buffa, F.A.; Moro, L.E.; Massa, P.A. y García M.B. (2019). Concepciones de docentes de ingeniería acerca de la enseñanza. Análisis de la consistencia. *Revista Educación en Ingeniería*, 14(27): 89-96. <https://doi.org/10.26507/rei.v14n27.948>
8. Caballero, K. y Bolívar, 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://redu.net/redu/files/journals/1/articles/900/public/900-3924-1-PB.pdf>
9. Cañedo Ortiz, T.J. y Figueroa Rubalcava, A.E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinética*, 41: 2-18.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a4.pdf>
10. Castro, P.; Krause, M. y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo en profesores. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2): 363–379. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44453>



11. 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. *RAES-Revista Argentina de Educación Superior*, 12(20): 27-40.
12. Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/INVESTIGACIONCUALITATIVAFLICK.pdf>
13. Francis, S. y Marín, P. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: Un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2): 1-29. www.redalyc.org/pdf/447/44717910002.pdf
14. Gallardo, G. y Morales, Y. (2011). *Una universidad para el aprendizaje de todos. Orientaciones para una docencia inclusiva en primeros años*. Santiago, Chile: PUC.
15. García, M.B.; Mateos Sanz, M. y Vilanova, S. (2014). Cuestionario de dilemas para indagar concepciones sobre el aprendizaje en docentes universitarios. *Docencia Universitaria*, 15: 103-120. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/5076/5415>
16. Godoy Ossa, F.; Varas Scheuch, L.; Martínez Videla, M.; Treviño, E. y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, 42(3): 149-169. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n3/art08.pdf>
17. González, C. (2010). Investigación sobre el aprendizaje y conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33 (2º semestre): 126-143. <https://doi.org/10.31619/caledu.n33.141>
18. González, C.; Montenegro, H.; López, L.; Munita, I, y Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Calidad en la educación*, (35): 21-49. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200002>



19. Izquierdo-Ortiz, R.C.; García-Herrera, D.G.; Ávila-Mediavilla, C.M. y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Capacitación continua y desempeño docente: Una realidad invisibilizada. *Episteme Koinonia - Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 3(1): 403-435. <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v3i1.1018>
20. Jensen, L.; Price, L. y Roxå, T. (2020) Seeing through the eyes of a teacher: differences in perceptions of HE teaching in face-to-face and digital contexts. *Studies in Higher Education*, 45(6): 1149-1159. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688280>
21. Johns-Klein, J. (2020). *An evaluation of school culture and its impact on student achievement*. Dissertations 436. Tesis Doctoral, National Louis University. <https://digitalcommons.nl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1467&context=diss>
22. Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3): 327-346. <https://doi.org/10.1007/S10833-012-9184-3>
23. Klassen, R. y Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12: 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
24. Martínez-Izaguirre, M.; Yániz-Álvarez de Eulate, C. y Villardón-Gallego, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56(10): 1-31. <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/10>
25. Matencio-López, R.M.; Molina-Saorín, J. y Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(67): 181-210. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10532623008.pdf>
26. Mavuru, L. y Ramnarain, U. (2018). Relationship between Teaching Context and Teachers' Orientations to Science Teaching. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(8): em1564. <https://doi.org/10.29333/ejmste/91910>



27. Melo Moreno, P. (2021). Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. *Praxis educativa*, 25(3): 6-25. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>
28. Mendoza M.E.; Buitrago T.W. y González-Gutiérrez, L.F. (2014). Construcciones críticas sobre las prácticas pedagógicas: reflexiones a partir de la psicología cultural y discursiva. *Estudios Pedagógicos*, 40(1): 359-372. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100021>
29. 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>
30. Purković, D. y Kovačević, S. (2020). Teachers' perception of the influence of the teaching context on cognitive achievements in general technology education. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, 8(Special issue):1-15. <http://dx.doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-SI-1-15>
31. Şahin, A.; Çokadar, H. y Usak, M. (2008). Context, Process and Change: The Status of Prospective Teachers' Perceptions of Teaching Process. *Essays in Education* 23: 129-141. <https://openriver.winona.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1234&context=eie>
32. Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGraw Hill.
33. Slegers, P.; Thoonen, E.; Oort, F. y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5): 617-652. <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-11-2013-0126>
34. 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. <https://oaji.net/articles/2020/7304-1588104994.pdf>
35. Vallejo, R. y Finol de Franco, M. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7: 117-133.



36. Ventura, A. C. (2013). Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. *Revista Internacional de Psicología*, 12(02): 1-30. <https://doi.org/10.33670/18181023.v12i02.69>
37. 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>.
38. Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1): 73-99. <https://doi.org/10.48190/cumbres.v2n1a5>
39. Vilanova, S.L., Mateos, M.D. y García, M.B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2: 53-75. <http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>
40. Yilmaz, K. (2008). Social studies teachers' conceptions of history: calling on historiography. *The Journal of Educational Research*, 101(3): 158-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.101.3.158-176>

