



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Gutiérrez Villa, Gloria; La Rosa Cormack, María Isabel
Teorías subjetivas de profesores universitarios sobre el rol docente
Educação e Pesquisa, vol. 49, e257985, 2023
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257985>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29874394107>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UNEM
[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Teorías subjetivas de profesores universitarios sobre el rol docente

Gloria Gutiérrez Villa¹

ORCID: 0000-0002-8684-5068

María Isabel La Rosa Cormack¹

ORCID: 0000-0002-6686-6195

Resumen

El estudio sobre las teorías subjetivas de los docentes universitarios se ha vuelto relevante por la transformación que están teniendo las instituciones educativas y el efecto que estas tienen sobre la práctica pedagógica. Los docentes universitarios no se encuentran necesariamente preparados para afrontar estos cambios ni poseen suficientes espacios para la reflexión sobre el rol que deben ejercer. Al ser las teorías subjetivas cogniciones de estructura hipotética que orientan el comportamiento y se basan en las experiencias prácticas de las personas, se propuso como objetivo de esta investigación comprender las teorías subjetivas sobre su rol en la docencia de profesores universitarios de una carrera de gestión. Para ello, se contó con dos profesores universitarios expertos y dos docentes noveles, con quienes se realizó una entrevista semi estandarizada, una observación de sus clases y, posteriormente, la aplicación de una técnica de generación de estructura para que los participantes puedan manifestar su grado de acuerdo con las teorías formuladas. Las principales teorías subjetivas sobre el rol docente abordaron el rol de los participantes como profesores, investigadores, tutores, asesores, orientadores y su rol en la responsabilidad social. La principal conclusión fue que las teorías subjetivas de docentes expertos se basan en la reflexión de sus experiencias de vida en general, mientras que la de los docentes noveles, en la réplica o aplicación de sus experiencias escolares, universitarias o de posgrado. Esto se debe a que los docentes expertos han tenido la oportunidad de hacer un importante acopio de experiencias, reflexionar sobre sus teorías subjetivas y tomar decisiones que les permitan abordar de manera práctica los desafíos pedagógicos con los que se encuentran, mientras que los docentes noveles, al no haber tenido un amplio derrotero docente, se basan en sus experiencias como estudiantes y, desde allí, es que dirigen su acción pedagógica. Por tanto, las teorías subjetivas contribuyen a la comprensión sobre los roles que han construido los docentes expertos y noveles al enfrentar los nuevos retos que trae consigo la docencia universitaria en el siglo XXI.

Palabras clave

Teorías subjetivas – Rol docente – Docencia – Universidad.

1- Pontificia Universidad Católica del Perú. Grupo de investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo. Lima, Perú. Contactos: gloria.gutierrezv@pucp.edu.pe; mlarosa@pucp.edu.pe



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257985>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

University professors' subjective theories about teaching roles

Abstract

The study of the subjective theories of university professors has become relevant due to the transformation that educational institutions are having and the effect they have on pedagogical practice. University professors are not necessarily prepared to face these changes, nor do they have enough spaces to reflect on the role they should play. Being subjective theories cognitions of hypothetical structure that guide behavior and are based on people's experiences, this research aims to understand the subjective theories about their role in teaching of university professors of a management career. The participants were two expert university professors and two novice professors that were interviewed with a semi-standardized interview, and were observed on their classes, and, later, they were invited to express their degree of agreement to the formulated theories with the application of a structure generation technique. The main subjective theories about the teaching role addressed the role of the participants as teachers, researchers, tutors, advisors, counselors, and their role in social responsibility. The main conclusion was that the subjective theories of expert professors are based on the reflection of their life experiences in general, while that of novice teachers, on the replication or application of their school, university, or postgraduate experiences. This is because expert teachers have had the opportunity to make an important collection of experiences, reflect on their subjective theories, and make decisions that allow them to practically address the pedagogical challenges they encounter; while novice professors, not having had a broad teaching career, are based on their experiences as students and, from there, they direct their pedagogical action. Therefore, subjective theories contribute to understand the roles that expert and novice teachers have built when facing the new challenges that university teaching brings in the 21st century.

Keywords

Subjective theories – Teaching role – Teaching – University.

Introducción

Las instituciones de educación superior han experimentado una serie de cambios que corresponden a aspectos coyunturales y sociales, tales como la globalización e internacionalización de los estudios (AUSTIN, 2012; ZABALZA, 2004). Entre estos fenómenos, se identifican los siguientes: el ingreso masivo y heterogéneo de estudiantes a las instituciones de educación superior; la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación, y el aumento de modelos de educación superior a distancia (DIDOU, 2014;

ZABALZA, 2004); la reducción de fondos destinados a la educación superior en algunos países, y el afianzamiento de los proveedores privados y transnacionales de servicios de enseñanza superior; el establecimiento de distinciones entre las ofertas público-privadas, universitarias-no universitarias y con mayor o menor calidad; y, consecuentemente, la disminución de la calidad educativa en términos tecnológicos, infraestructurales, curriculares y en la actividad de los docentes, lo que produce un sistema variado y, a veces, desestructurado (OLIVIER, 2012; ZABALZA, 2004; GAIRÍN, 2003).

Todo esto ha tenido importantes repercusiones en la actividad docente (OLIVIER, 2012; ZABALZA, 2004; GAIRÍN, 2003), pues se ha dejado de valorar solo al tipo de enseñanza de contenidos e información de manera directiva y con un rol protagónico del docente (FLOREZ OCHOA, 2006), y se han integrado nuevas funciones. Estas responden, por ejemplo, al asesoramiento y apoyo a los alumnos, coordinación con otros docentes, supervisión de actividades de aprendizaje en diferentes escenarios de formación, preparación de nuevos materiales didácticos para modalidades presenciales y a distancia, entre otros (ZABALZA, 2004; GAIRÍN, 2003). Consecuentemente, según Blandin (1990), la nueva figura del docente se vincula al desarrollo de capacidades técnicas o tecnológicas ligadas a lo informático, indispensables en situaciones educativas cada vez más globalizadas, como la capacidad de trabajo con nuevas estrategias y metodologías, competencias de comunicación que permitan desarrollar una comunicación interpersonal más flexible y menos formal, capacidad para diseñar y elaborar los propios materiales curriculares, y capacidad de investigar para compartir dicha información y experiencia con sus colegas.

En consecuencia, el rol del docente universitario está en transición, pues el profesor, además de modificar su práctica pedagógica por esta coyuntura, debe superar la percepción que posee sobre sí mismo como docente (SPLENGER; EGIDI; CRAVERI, 2007). Este cambio, según Monereo (2010 *apud* DEL MASTRO; MONEREO, 2014), requiere de nuevas competencias y de una formación constante para la ejecución de diversas funciones, para las cuales no fue necesariamente preparado en su formación dentro del sistema tradicional. Además, no posee los suficientes espacios para la reflexión sobre su propia práctica pedagógica y, por ende, sobre el rol que debe ejercer como docente (DEL MASTRO; MONEREO, 2014).

Splenger, Egidi y Craveri (2007) identifican nuevos múltiples roles: el de profesor formador, quien orienta el estudio y el aprendizaje (ZAMBRANO-GARZA, 2018), brinda apoyo psicosocial al estudiante, y le enseña a investigar, procesar la información y aprender (GEWERC; MONTERO, 2000; NIXON, 1996; SPLENGER; EGIDI; CRAVERI, 2007); el de diseñador de currículum y materiales didácticos; el de profesor-investigador (ZAMBRANO-GARZA, 2018), quien realiza investigación y se actualiza en su disciplina específica, en teorías y metodologías de enseñanza y aprendizaje, reflexiona sobre su propia práctica pedagógica (SPLENGER; EGIDI; CRAVERI, 2007), y orienta y participa de la investigación de sus alumnos (HERNÁNDEZ ARTEAGA, 2009; GEWERC; MONTERO, 2000; NIXON, 1996); el profesor-tutor, quien orienta al estudiante en lo relativo a la disciplina de la que es responsable, resuelve dudas y aclara preguntas vinculadas a los contenidos del curso, y participa en las actividades de evaluación; el tecnólogo educacional, quien organiza pedagógicamente los contenidos, los adecua a los soportes técnicos que se utilizarán en la producción de los materiales y brinda apoyo técnico-informático durante las tutorías presenciales; y el de profesor-administrador académico, quien organiza los cronogramas del curso y realiza actividades que relacionan a los estudiantes con la institución.

En este contexto, y para comprender las acciones del docente frente a las distintas demandas de su rol, uno de los aspectos relevantes a estudiar es el de las teorías subjetivas (TS). El estudio de las TS está vinculado con la teoría de los constructos personales de Kelly (1955), según la cual, a partir de la experiencia, las personas construyen interpretaciones sobre aquello que les sucede. En base a ello, Groeben, Wahl, Schlee y Scheele (1988) plantean el concepto de TS como aquellas cogniciones con estructura argumentativa que contribuyen a la comprensión sobre la visión de uno mismo y del mundo. Por tanto, las TS aportan a la perspectiva del pensamiento de profesor (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1988) y buscan comprender, desde su subjetividad, la organización de los conocimientos que este ha ido construyendo al afrontar las diferentes situaciones de su práctica docente. Esto es característico de las TS y se diferencia de otras perspectivas para el estudio del pensamiento del profesor como son las creencias y las representaciones sociales (CATALÁN, 2016; FLICK, 1998).

Las TS se definen como teorías o hipótesis que los sujetos elaboran de forma personal con el objetivo de dar sentido a su entorno y para actuar en el mismo, de modo tal que orientan su comportamiento (CATALÁN, 2010). En el proceso educativo, las TS se enmarcan en el paradigma de los procesos psicológicos que ocurren en la mente del profesor, que lo ayudan a organizar y orientar su comportamiento antes y durante la enseñanza, y que tienen como propósito la comprensión de cómo y por qué el proceso de enseñanza tiene un determinado funcionamiento y apariencia (SERRANO, 2010; MARTÍNEZ BONAFÉ, 1988).

Es importante precisar que las TS se caracterizan por ser simplificadoras de la realidad al reducirla a categorías y a conceptualizaciones; a su vez, otorgan fundamentos al sujeto para interactuar en ella. Además, cumplen funciones de orientación de las conductas, de explicación posterior de ciertos acontecimientos y de estabilización del sentimiento del valor propio, y, por lo tanto, motivan al sujeto a actuar en un determinado evento (CATALÁN, 2010). Es importante precisar que las TS son generadas por cada persona, pero no necesariamente autogeneradas, ya que pueden provenir de otros sujetos o del medio, o, también, pueden ser autogeneradas por el mismo individuo (CUADRA; CATALÁN, 2016). Por lo tanto, estas pueden ser individuales, generadas y propias de una persona, o colectivas, compartidas por varios individuos (CUADRA; CATALÁN, 2016).

Para reconocer una TS, lo más importante es encontrar la hipótesis que el sujeto ha elaborado a nivel del lenguaje, la que se organiza en función de lo siguiente: a) contenido explícito, que se da cuando está expresada verbalmente, o a través del comportamiento del sujeto, aunque no necesariamente; b) contenido implícito, que se da cuando el contenido está parcialmente enunciado o, incluso, cuando no tiene manifestación verbal. Sobre esta última categoría, se presentan dos alternativas: 1) contenido implícito explicable, ya sea en forma comunicable por parte del sujeto, o inferencia de su discurso o de su comportamiento; 2) contenido implícito no explicable, donde los contenidos son inaccesibles para el propio sujeto que los sustenta, pero que, en alguna medida, son deducibles u observables de su comportamiento por un investigador entrenado (CATALÁN, 2010).

Según Catalán (2010), dado su carácter argumentativo, es posible identificar distintos niveles de elaboración de TS: preteórico, teórico restringido y teórico. El nivel preteórico implica una pobre construcción argumentativa cuyas hipótesis sobre el fenómeno resultan parciales. En el nivel teórico restringido, se observan enunciados con estructura hipotética

consistente, próximos a una TS, pero que carecen de argumentos y teorías con los cuales relacionarse y sostenerse. En el nivel teórico, los enunciados se presentan organizados, con estructura hipotética y acompañados de sustento en otras hipótesis, lo que hace posible su articulación en redes o sistemas más complejos y organizados en referencia a un tópico particular.

Se han desarrollado algunas investigaciones sobre las TS en la educación superior. Castro, Krause y Frisancho (2015) encontraron que doce profesores universitarios chilenos relacionan el cambio de sus TS con factores externos y propios. Además, diferenciaron entre vida personal y trabajo, y reconocieron al cambio personal como un factor importante para el cambio profesional. Por su lado, Rivera y Volante (2015), a través de un estudio cualitativo, analizaron las TS sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo - Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) desde la perspectiva de docentes directivos, y contrastaron estos factores con mediciones SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación chileno). Los resultados identificaron cinco tipos de factores vinculados a la eficacia. Estos se centran en aspectos curriculares, de estructuración y organización, así como factores personales, profesionales y de convivencia escolar, los que se sustentan en la existencia de recursos suficientes y adecuados. En cuanto a la vinculación de los factores con resultados SIMCE, se observaron pocas diferencias entre los establecimientos estudiados.

Por su parte, Castro y Cárcamo (2012) estudiaron el cambio de las TS de docentes en un contexto de aprendizaje. Los autores estudiaron a doce profesores participantes de un diplomado en Educación de Valores en las regiones de Atacama y Metropolitana de Chile a través de una investigación cualitativa con diseño longitudinal. Los principales hallazgos señalaron cambios en las TS de los docentes, que se tradujeron en mayor autonomía, protagonismo y percepción de eficacia.

Además, Brighenti y Catalán (2014) realizaron una investigación con el objetivo de investigar las TS que afloraron en el quehacer docente, para, así, poder teorizar sobre la importancia del rol docente, y sobre cuáles serían los factores obstaculizadores y facilitadores del desarrollo profesional del profesorado (BRIGHENTI; CATALÁN, 2014). En esta misma línea, Postareff y Lindblom-Ylänne (2011) hallaron en un estudio que muchos docentes consideraban que enseñar era un deber porque su actividad principal era la de investigación y ello ocasionaba que vean la enseñanza como una actividad que debían realizar. Finalmente, Cuadra y Catalán (2016) realizaron un estudio sobre TS en docentes de la provincia de Atacama en Chile. Los autores explicaron la formación docente mediante estas TS que consideraban a las experiencias biográficas ocurridas antes, durante y después de la formación inicial, como fuentes importantes de aprendizaje de la profesión. Como parte de sus principales conclusiones, destacaron la existencia de una TS que orienta la acción formativa del sentido subjetivo otorgado a la formación profesional y enseñanza.

En base a lo anterior, los diversos cambios que han experimentado las instituciones de educación superior por fenómenos como la globalización e internacionalización de los estudios superiores (AUSTIN, 2012; ZABALZA, 2004) han dado pie a modificaciones en la práctica pedagógica de los docentes universitarios. Sin embargo, se desconoce aún cuáles son las teorías que sustentan dichos cambios, específicamente, en el rol del docente universitario de la actualidad. En ese sentido, resulta relevante estudiar las TS de los docentes, pues

ello permitirá descubrir los argumentos detrás de sus prácticas, y cómo estos orientan sus acciones y toma de decisiones (CATALÁN, 2016), así como favorecer los procesos reflexivos en los docentes encaminados a la optimización de la práctica educativa (PERRENOUD, 2004). Por ello, el objetivo de esta investigación es comprender las TS sobre el rol docente de profesores de una universidad privada de Lima, a partir del paradigma de la investigación cualitativa bajo el enfoque de la teoría fundamentada. Para ello, se plantean dos objetivos específicos: primero, comprender las teorías subjetivas sobre el rol docente en los profesores expertos y en los profesores noveles; segundo, analizar las diferencias y similitudes de las teorías subjetivas entre docentes expertos y docentes noveles.

Método

Participantes

Este estudio se centró en estudiar las TS de dos profesores noveles (N1 y N2) (con hasta cinco años de experiencia docente) y de dos docentes expertos (E1 y E2) (con más de diez años de experiencia docente) del Departamento Académico de Ciencias de la Gestión de una universidad privada de Lima. La selección de estos participantes se realizó de forma intencional, pues se contactó a los participantes según la cercanía de las investigadoras a los mismos (FLICK, 2004). Asimismo, se resalta que se cumplieron las consideraciones éticas pertinentes.

Técnicas de recolección de información

Como el objetivo del estudio fue comprender las teorías subjetivas de docentes expertos y noveles de un grupo de docentes expertos y noveles, se siguió la perspectiva sugerida por Flick (2004) para el estudio de las TS, pues ella incluye, además de la técnica de la entrevista que es muy sugerida por algunos autores (CATALÁN, 2010; CUADRA; CATALÁN, 2016), la técnica de la observación y la de generación de estructura, que, respectivamente, permitieron tener una visión más completa de la práctica educativa del docente. A su vez, permitió tomar en cuenta el modo en que los participantes consideraban que se estructuraban sus teorías subjetivas, luego de revisar la propuesta desarrollada por las investigadoras. A continuación, se explicará en qué consistió cada técnica empleada.

Entrevista semiestandarizada

En primer lugar, se llevó a cabo una entrevista semiestandarizada, que se trata de una elaboración específica de la entrevista semiestructurada que se utiliza especialmente para construir las TS. Los participantes respondieron de forma espontánea a dos preguntas abiertas, además de algunas repreguntas con el fin de complementar las ideas presentadas por el participante (FLICK, 2004). Las preguntas abiertas se caracterizaron por la introducción de áreas temáticas y la formulación de preguntas a partir del tema (FLICK, 2004). Estas fueron las siguientes:

- ¿Podría contarme los aspectos de su vida que usted crea que se relacionan con la forma en la cual realiza su práctica como docente?
- ¿Qué es la docencia para usted?

Observación del aula

En segundo lugar, se observó una clase en el aula para profundizar y confirmar en la práctica pedagógica la información que los participantes brindaron en la entrevista semiestandarizada.

Técnica de generación de una estructura

En tercer lugar, se aplicó la técnica de generación de una estructura (TGE) que consistió en una segunda reunión con cada participante luego de cuatro semanas de la entrevista y de la observación de clase, aproximadamente. En esta reunión, se presentó al entrevistado sus propias declaraciones como conceptos en pequeñas tarjetas, con el fin de evaluar la veracidad del contenido de estas, pues se le pidió que recuerde la entrevista y compruebe si el contenido correspondía al de las tarjetas, y de estructurar los conceptos restantes (FLICK, 2004).

Procedimiento

Fase de selección y contacto de participantes

La primera fase fue la de selección y contacto de participantes. Para ello, se consultó con el jefe del departamento sobre la información de los docentes a tiempo completo de la carrera de Gestión de una universidad privada de Lima que cumplieran con los criterios de selección, a quienes se contactó a través de correo electrónico. De aquellas personas que aceptaron participar, se escogió de manera intencional (FLICK, 2004) a dos profesores noveles (con hasta cinco años de experiencia docente) y dos profesores expertos (con más de diez años de experiencia docente).

Fase piloto

En una segunda fase, se realizó el piloto con uno de los profesores que accedió a participar en el estudio. Esta fase contempló la aplicación de las mismas técnicas que se utilizarían en la aplicación de la investigación, por lo que fue de gran importancia, ya que permitió realizar los ajustes necesarios.

Fase de recolección de información

Para poder recolectar la información, se desarrollaron las entrevistas semiestandarizadas con cada participante, y se observaron y filmaron las clases de cada participante previo consentimiento informado del docente y de los alumnos. La

información recolectada en estos espacios se fue analizando a la par y, luego, mediante una ficha, se fueron corroborando los códigos y categorías hallados (FLICK, 2004).

Análisis de datos

Luego de la recolección de la información, se pasó a analizar los resultados, sobre la base de la propuesta de FLICK (2004) para el estudio del constructo de TS. Para ello, se realizó un sistema de codificación bajo el diseño de investigación cualitativa de la teoría fundamentada, la cual consta de tres etapas. Primero, de acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1999 *apud* CATALÁN, 2010), se transcribieron las entrevistas, y se realizó la codificación abierta para analizar la información e identificar los conceptos, y definir categorías y subcategorías utilizando el método de comparación constante para definirlas, posteriormente, en base a códigos con propiedades, significados y sentidos similares, los que, luego, constituirán los elementos de las futuras propuestas de TS. Es importante señalar que los códigos y categorías que emerjan pueden ser “in vivo” o una interpretación desde las propias palabras de los participantes (STRAUSS; CORBIN, 2002). Segundo, se realizó la codificación axial, que tiene como propósito reagrupar la información de la codificación abierta que tal vez no se pudo incluir en las distintas categorías de análisis y, a su vez, identificar las relaciones entre las categorías con sus subcategorías para generar explicaciones más completas y precisas de la TS que se está proponiendo (STRAUSS; CORBIN, 2002). Por último, se llevó a cabo la codificación selectiva, en donde se organizó la información categorizada y se definieron las TS, a partir de la interpretación de la información previamente analizada: algunas de ellas se encontraban de forma textual en las entrevistas, mientras que otras fueron conformadas a partir de los códigos y categorías resultantes de la primera etapa. Dado que el objetivo del proceso de análisis de información fue comprender las TS de cada participante, estas se reportaron de manera individual.

Para cumplir con las consideraciones éticas que constan en el Reglamento del Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos y Animales, se tomaron las siguientes medidas. En primer lugar, se solicitó a los participantes del estudio su consentimiento informado a través de un protocolo. Cada técnica de recolección de información tuvo un protocolo particular que explicó el objetivo de cada técnica de recolección. En el caso de la observación de clase, se solicitó el consentimiento informado tanto al docente participante, como a los alumnos. Además, durante la aplicación de cada técnica, se dio a conocer a los participantes el objetivo del estudio, se aseguró la confidencialidad en el manejo de la información y se les explicó su derecho a retirarse en cualquier parte de la entrevista. Finalmente, se les informó que podrán acceder a los resultados globales de la investigación una vez concluida.

Resultados y discusión

Los resultados presentan las TS sobre el rol docente en los docentes expertos y noveles, así como el análisis de las diferencias y similitudes de estas para ambos grupos, y los análisis globales del estudio.

Teorías subjetivas de los docentes sobre el rol docente

Las TS sobre el rol docente hacen referencia a aquellas funciones que los docentes participantes consideran que debería ejercer un profesor. Se pudieron identificar seis roles: profesor, docente/tutor, investigador, asesor, de responsabilidad social y orientador. Es importante señalar que, a partir del proceso inductivo de rigor del análisis de datos, se han tomado las nominaciones de los participantes para esta categorización.

Tabla 1 - Extractos de las entrevistas

Teoría subjetiva	Extractos de la entrevista
Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como profesor	N2: Ahora que tuve la maestría en Inglaterra, algunas estrategias que me gustaron y que vi que funcionaban, también, las estoy aplicando un poco. Como, por ejemplo, antes era de "a ver, cuál es el... qué opinan sobre tal"; entonces, al toque buscaba respuestas. Entonces ahora, allá, lo que hacían mucho era "conversa entre la persona que está a tu costado". Entonces, eso me parecía interesante porque te daban un momento de que dialogues y no de frente soltar cualquier idea, ¿no? Entonces, claro que no lo hago siempre, pero, también, a veces, busco ideas. N2: Ehmm, bueno, para mí, la docencia es una actividad en la cual los jóvenes desarrollan algunas capacidades en cuanto ¿habilidades blandas? <i>Soft skills</i> que trato y... bueno y el curso, el único curso que yo he dictado aquí en la universidad y el único curso que he dictado me parece en toda mi vida es Gestión de Organizaciones. Es el único curso en el cual tengo experiencia; entonces la docencia para mí, también, implica... facilitarles el entendimiento del conocimiento. Es un tema de facilitación más que de que yo les diga lo que es porque eso lo tienen en sus libros. El tema es que, como es un curso que tiene muchos conceptos, tienen todos los conceptos por todos lados; entonces, yo facilito a que haya este entendimiento. No solamente de que lo lean y sepan qué es, sino que, también, cómo lo puedo usar, cómo lo puedo aplicar, cómo lo puedo relacionar. Ahí va, un poco más, lo que es la docencia para mí. E2: El docente es un facilitador del aprendizaje. El docente es el que te ayuda y ayuda al alumno a conducir en su curiosidad por el lado apropiado, temáticamente, ¿no? Y a facilitarle ese proceso, ¿no? Entonces, para mí, el docente es un facilitador.
Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como docente/tutor	E1: Es importante que un profesor siempre esté dispuesto a resolver inquietudes y preguntas de los alumnos, más si es a tiempo completo. N1: Primero de secundaria, por ejemplo, me acuerdo que teníamos profesores más preocupados por el bienestar [...] por nuestra tranquilidad emocional [...] Tenía un amigo que no la estaba pasando bien porque sus papás estaban atravesando un divorcio, y él somatizaba mucho este tránsito y le daba náuseas, también reflujo en clase. Y me acuerdo que el profesor era muy preocupado por su salud, sabía que había un componente psicológico detrás; sin embargo, me acuerdo que él fue uno de los pocos profesores que después de clase se aseguraba de que vaya al tópico, le hacía preguntas sobre cómo estaba, cómo te sientes. Muestras de preocupación no sobre si va a atender tu clase o no, sino cómo te está yendo y, también, me acuerdo que había profesores que se preocupaban o se detenían un poco por saber si te estaban bullyando o no. Me acuerdo que, en secundaria, había muchas rencillas; se empezaron a formar muchos grupos. Entonces, ya de alguna manera, este enfoque de la disciplina y el silencio absoluto que tenía en primaria se perdía porque los profesores formaban parte del barullo y de la chacota. N1: D: [Me gustan los profesores.] Sí, que sonríen mucho, que se preocupan mucho por el bienestar de los alumnos. De hecho, me acuerdo de que a veces nos invitaba a su casa a reuniones para discutir temas. Él fue el profesor que trajo la idea de los proyectos de responsabilidad social para pasar veranos haciendo actividades en ONG (organización no gubernamental) fuera de la ciudad. Eso, con facilidad de palabra, sin mucho tecnicismo, con bastante movimiento y bastante llegada, también, a los alumnos.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como investigador	N1: Creo que el docente debe ser un buen guía, pero no, pero debe soltar al alumno a hacer. Y, ¿a qué me refiero con eso? A que el alumno pueda orientarse hacia la producción académica, que el alumno pueda realmente producir más allá de hacer un examen parcial final.
Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol de responsabilidad social	E2: Hay alumnos que tienen mayores capacidades para unas cosas y hay otros que no las tienen, ¿no?. Yo tengo un hijo que, un hijo menor, mi hijo menor de 14 años, que, este, no ha terminado de ser diagnosticado, pero hay sospechas de que tiene déficit de atención y yo he padecido realmente un poco porque lo puse en un colegio tradicional y, este, las profesoras se quejaban mucho de él, que no ponía atención. Entonces, yo le preguntaba a las profesoras: “¿Y tú qué haces para que ponga atención? O sea, tú, como profesora, ¿cómo manejas esta situación en el aula? ¿No?”. Yo creo que he sido muy odiada por algunas profesoras de primaria porque he sido muy crítica. Es que, también, dentro de mi rol docente, qué hago yo cuando yo veo un... yo, el ciclo pasado, he tenido muchos retos, sobre todo en [una universidad privada] porque me ha tocado un alumno paciente psiquiátrico. Y este alumno paciente psiquiátrico tenía déficit de atención e hiperactividad, predominancia de los dos, con alto índice de los dos. Y, bueno, como te decía, mi hijo no ha terminado de ser diagnosticado; entonces, yo he tenido muchos problemas porque, este, se salió del colegio este, lo puse en otro pequeño y ahora está en otro que creo que está más adaptado. Pero ¿a qué voy? A que, a veces, en la educación, en general, [...] tú no puedes ser igual con todos. O sea, tu material es el mismo, pero no puedes tratarlos a todos de la misma forma y, para mí, eso es responsabilidad social. O sea, tú tienes que distinguir y darte cuenta y hacer una lectura, desde tu perspectiva, tan subjetiva, cuáles son las capacidades que tiene el salón. N2: D: Me interesa mucho este tema del positivo... de que somos líderes positivos; entonces, el aprendizaje que busco en los jóvenes... Siempre trato de tener elementos de responsabilidad social, en generar ciudadanos que aporten a la sociedad. Entonces, ese elemento de generar un cambio positivo en los jóvenes trato de tenerlo siempre cuando usamos ejemplos; cuando usamos la teoría, la práctica siempre está presente.
Teorías subjetivas sobre el rol asesor	E2: Eh, yo creo que sí se dan fuera. Sí, o sea, este, no había reflexionado sobre eso, pero creo que sí. Estoy pensando en las asesorías, que vienen acá e igual hago lo mismo. O sea, a veces digo “voy a agarrar una pizarra; uy no tengo pizarra”. No, o sea, o también, hasta en mi casa, ¿no? Cuando quiero explicar algo. Pero, fundamentalmente y de manera integral y de manera coordinada, de pronto, se dan en el aula.
Teorías subjetivas sobre el rol orientador	N2: Yo, como tengo el curso de Gestión de Organizaciones, es un poco de guiarlos a qué es gestión y si tienen que ir a Gestión. Entonces, es un poco vocacional, lo cual es, a mi parecer, un poco complicado, porque por una opinión que tú les puedes dar, ellos pueden decidir su futuro. O sea, si voy a Gestión o no voy a Gestión, mi papá no quiere que vaya a Gestión porque cree que no debo ir a Gestión, quiere que vaya a Ingeniería porque cree... Entonces, ese tema, cómo manejo esa red de información es darle toda la información porque manejo esa red de información. Es darle toda la información y mi experiencia, y la experiencia que conozco de otras personas, de otros gestores, pero, más allá de eso, decirles “yo creo que deberías hacer esto”, no puedo cruzar esta línea. Pero sí, mi rol de docente, porque tengo este curso de Gestión, es un poco orientarlos hacia qué carrera vas a elegir y un poco qué mención si ya sabes que vas a Gestión.

Fonte: Elaboración propia.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como profesor

La primera TS vinculada al rol como profesor fue mencionada por la docente novel (N2): “Si uno enseña, debe profundizar el conocimiento”. La docente novel argumentó

que ella busca romper con la enseñanza de manera memorística, como solían hacerlo sus profesores de primaria; y, de manera contraria, busca inspirarse de la práctica pedagógica de otros docentes reflexivos que colocaban ejemplos de su vida laboral o de su experiencia. Además, agrega que, a partir de su experiencia de estudios de posgrado en el extranjero, aplica una estrategia de participación de los alumnos a través del diálogo entre los mismos. También, una segunda teoría mencionada y confirmada por la docente novel (N2) durante la TGE ahonda en que “si un docente es facilitador de conocimiento; entonces, debe hacer que este conocimiento se pueda aplicar”. Esta teoría se evidencia en el discurso de la docente cuando menciona que el docente es un facilitador de conocimiento y que ella brinda ejemplos de la vida profesional para ilustrar distintas situaciones de las temáticas de clase. Asimismo, en la práctica pedagógica, se observa que utiliza casos reales de su vida profesional y de casos que ella conoce para ejemplificar la teoría revisada en la sesión o para absolver dudas de los estudiantes (ver Tabla 1). Por tanto, se evidencia que el nivel de argumentación de la docente hace de su teoría subjetiva de nivel teórico restringido, pues, si bien se conformó una hipótesis a nivel discursivo, las razones que soportan esta TS solo se pueden inferir a partir de las causas interpretadas en el discurso y ello no constituye un sistema de información consistente que fundamente teóricamente la TS (CATALÁN, 2010). Además, se puede inferir que el rol del docente se relaciona estrechamente con los propósitos que tiene la labor que desempeña en el aula; en este caso, se vincularía con el rol del profesor formador (SPLENGER; EGIDI; CRAVERI, 2007) en tanto busca profundizar en el conocimiento y en su aplicación.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como docente/tutor

Esta sección recoge las TS construidas por los docentes varones, tanto el novel (N1) como el experto (E1). La primera, propuesta por el docente experto, sostiene que “si uno es un buen docente, entonces, debe estar dispuesto para sus alumnos siempre”. Esta teoría encuentra sus causas en la experiencia del participante experto como director de estudios de la Facultad de Gestión, en donde se encargaba de asegurar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y guardar una estrecha relación alumno-facultad (ver Tabla 1). Además, el docente experto reconoce la influencia de su contexto familiar en su práctica como docente de tiempo completo, ya que recuerda que su padre respetaba estrictamente las normas de su trabajo, como trabajar las ocho horas que le correspondían, hasta horas extra. Durante la práctica pedagógica, se pudo observar que cuando deja ejercicios en clase, pasa por los lugares de los alumnos, les hace consultas y los asesora, lo cual evidencia disposición y preocupación por sus aprendizajes, aspecto que es reconocido por él mismo.

Una segunda TS referida al rol docente como rol tutor fue construida por el docente novel quien mencionó que “si un profesor se preocupa por el bienestar de sus alumnos, es realmente un profesor”. Esto se explica por la preferencia que ha tenido el docente por aquellos profesores que se preocupaban por el desarrollo integral y emocional de sus alumnos. En su discurso, recalca que, como parte de sus funciones, debe estar atento a cómo se están relacionando los alumnos durante la clase. Al respecto, en la práctica

pedagógica, utiliza un lenguaje medido con los alumnos, sin jergas y bastante formal; es cercano a ellos y recibe preguntas con amabilidad. Sin embargo, puede ser bastante serio durante las clases (ver Tabla 1). Estas teorías serían de tipo implícito explicitable, pues se infieren a partir de la reelaboración discursiva en la TGE. Asimismo, se les considera de nivel teórico restringido, pues, a pesar de la estructura hipotética, los fundamentos de la TS son aún básicos (CATALÁN, 2010). Además, estas TS se relacionan con el rol tutor propuesto por García Aretio (1994) y se evidencia que proceden de vivencias de índole laboral (LA TORRE; BLANCO, 2007; CUADRA; CATALÁN, 2016). Asimismo, este rol se vincula con el aspecto de apoyo disciplinar del rol asesor, que se mencionará más adelante, el cual es fundamental para el aprendizaje significativo del estudiante (SPLENGER; EGIDI; CRAVERI, 2007).

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como investigador

El docente, como investigador, aplica los resultados de las investigaciones a la práctica pedagógica o a su mejoría en general. Sobre ello, la primera TS menciona que “si los docentes investigan y culminan sus investigaciones, entonces, pueden transformarlas en un curso que contribuya a la práctica docente”. El docente experto considera que, luego de su doctorado y de la guía de su profesora de metodología, logró descubrir que la investigación es una herramienta vital para que los profesores se mantengan actualizados y puedan ilustrar mejor los temas vistos en las clases. Dentro de su práctica pedagógica, el docente realizaba ejercicios y actividades en clase que se basaron en resultados de investigación, no solo porque le parece importante, sino también porque le parece que resulta interesante para los alumnos, lo cual es consistente con la importancia mencionada de la investigación.

La segunda teoría fue construida por la docente experta (E2), quien sostiene que “un rol docente es el investigador porque la investigación debe servir para usar en clase”. La misma participante comenta que utiliza investigaciones para preparar sus clases. En la práctica pedagógica, la docente enseña a los alumnos a plantear un problema de investigación para luego resolverlo y les enseña a tomar decisiones sobre la base de variables dependientes e independientes, cuantitativas o cualitativas, orientadas a la resolución de ejercicios y al contexto organizacional. La participante sugiere que su formación en pensamiento crítico, así como en el pregrado en los cursos de metodología de investigación, y el disfrute de la investigación para hacer sus clases y preparar sus materiales serían las causas que soportan la teoría subjetiva formulada.

El profesor novel definió la tercera TS al mencionar que “si el profesor es un buen guía, entonces, orienta al alumno a la producción académica”. Esta TS se basa en la experiencia que tuvo el profesor en el extranjero, ya que realizó sus estudios de maestría en una universidad orientada a las actividades de investigación, en donde reconoció que el docente debe ser un facilitador del aprendizaje del alumno y debe orientarlo a la producción académica (ver Tabla 1). Esto se respalda en la práctica pedagógica del docente, ya que, durante la sesión, presenta resultados de investigación como ejemplos de los temas que trata y anima a sus alumnos a investigar sobre dichos temas.

A partir de lo propuesto por Catalán (2010), la primera y tercera TS expuestas serían de nivel teórico y de contenido implícito explicitable, pues los enunciados que las componen fueron mencionados, y fundamentados coherente y consistentemente por los participantes. En cambio, la segunda TS se considera de contenido explicable, pero de nivel teórico restringido, pues, si bien la docente experta (E2) mencionó que la investigación debe utilizarse en clase, los fundamentos de esta TS se infieren de su discurso, pero no en consistencia ni en relación con la TS formulada. Por tanto, se infiere, también, un carácter más superficial en esta TS.

Asimismo, tres de los cuatro docentes hacen referencia al rol investigador desde tres perspectivas: el docente varón experto resalta la contribución de la investigación en la formación de profesores; el docente varón novel resalta la importancia de integrar la investigación en las clases; la docente experta mujer le da importancia a la guía del profesor en la producción académica de alumnos. Lo señalado por ellos se puede evidenciar en la práctica pedagógica y encuentra sus causas en la experiencia que ha tenido cada uno como alumno en los posgrados y en el colegio (LA TORRE; BLANCO, 2007). Este rol se enmarca con el rol de la universidad de procedencia de los docentes. Sin embargo, esto es implícito para ellos, aunque la teoría misma es explícita. Esto podría deberse a que el interés en la investigación en los tres docentes es genuino.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol como asesor

Con respecto al rol docente vinculado al rol como asesor, se formuló solo una TS que menciona que “si uno es docente, es implícito tener el rol de asesor”. Esta TS fue propuesta por la docente experta, quien sostiene que uno de los roles del docente se basa en el apoyo extra en ámbitos académicos y personales a los estudiantes, aunque estos no sean sus alumnos. La experta considera que la caracteriza el espíritu de servicio y que, a partir de su experiencia como académica e investigadora, puede contribuir compartiendo su conocimiento con los estudiantes. Esto se evidenció, durante la práctica pedagógica, cuando la docente dedicó tiempo para asesorar a los grupos de trabajo. Por otro lado, según Catalán (2010), esta pertenecería al nivel teórico restringido y sería de contenido implícito explicitable, pues los enunciados que la conformaban fueron mencionados, pero poco fundamentados.

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol de responsabilidad social

La responsabilidad social para las participantes que la mencionan tiene dos significados: incluir experiencias individuales (docente experta) e incluir educación ciudadana (docente novel). Una primera teoría, mencionada por la docente experta, sostiene que “si uno es docente, debe tener el rol de responsabilidad social”. Esto se argumenta cuando el docente menciona que un profesor debe conocer la realidad de los alumnos; debe ser un apoyo para ellos en situaciones difíciles y, por tanto, hacer excepciones a las reglas en caso alguno de ellos tenga de situaciones complejas, pero siempre siguiendo los

lineamientos o reglamentos establecidos. Durante la práctica pedagógica, ello se respalda cuando la docente toma lista a mitad de clase, aunque el reglamento de la facultad en la que trabaja explicita que esto debe realizarse al inicio de la sesión de clase. La docente afirma que esta teoría puede devenir de su preocupación auténtica por las personas con las que ella trabaja, de que se considera una persona autorreflexiva de su propia práctica y de una experiencia personal con su hijo (ver Tabla 1).

Una segunda TS fue comentada por la docente novel, quien sostiene que “si uno es docente, debe considerar importante incluir elementos de responsabilidad social en la enseñanza para que los jóvenes aporten en la sociedad” (ver Tabla 1). Durante su discurso, la participante menciona que siempre incluye en la teoría y práctica temas que ayuden a los alumnos a ser mejores ciudadanos. A pesar de que en la práctica pedagógica la docente no realiza ninguna acción específica que refleje esta teoría, durante la elaboración de la teoría, ella afirma que reflexiona con sus alumnos en torno a la toma de decisiones respecto a los componentes o dilemas éticos que se presentan durante la práctica profesional.

En este caso, la primera teoría podría considerarse como de nivel teórico restringido y de contenido explícito, pues, a partir de la información brindada surgen elementos para la conformación de la TS. La segunda TS, también, es de carácter explícito, pero de nivel teórico, ya que la docente novel (N2) sustenta con claridad los enunciados que componen su TS (CATALÁN, 2010).

Teorías subjetivas sobre el rol docente vinculado al rol orientador

Aquí, también, se construyó solo una TS y fue propuesta por la docente novel, quien sostuvo que “si uno es docente, debe orientar al alumno a absolver sus dudas vocacionales”. Esta TS encuentra sus causas en la experiencia de la docente al haber dictado solo un curso, aquel que era un requisito para que los alumnos puedan estudiar en la Facultad de Gestión de su universidad. Además, su experiencia en la organización de jóvenes contribuyó al fortalecimiento de su capacidad para formar líderes, por lo que se trata de capacidades que ha trasladado hacia su ejercicio de la docencia. Ella reconoce como su responsabilidad orientar a los alumnos, ya que, según su percepción, los alumnos esperan que el curso los ayude a conocer más de la carrera que van a estudiar.

Esta TS fue de contenido implícito explicitable, pues se reconoció a partir de la TGE. Asimismo, es de nivel teórico restringido, pues la docente enunciaba información relativa a la TS, pero sin la estructura hipotética característica de la TS (CATALÁN, 2010).

A manera de conclusión, las TS elaboradas por los docentes noveles y expertos fueron, en su mayoría, de carácter implícito explicitable. En el caso de los docentes expertos, se observó que la mayoría de las TS que enunciaron tenían un carácter explícito y un nivel teórico, probablemente, debido a una mayor reflexión sobre su rol docente sobre la base de las diversas experiencias a lo largo de su trayectoria. Por su parte, los docentes noveles, si bien enunciaron algunas TS de nivel teórico, propusieron, en su mayoría, TS de un nivel teórico restringido. Dichas TS estarían circunscritas, principalmente, a sus

experiencias como estudiantes tanto a nivel escolar como en el posgrado, así como a la valoración que hacen de las mismas, de tal forma que, en unos casos, las imitan y, en otros casos, se distancian de ellas y las evitan. Visto así, los docentes expertos han tenido la oportunidad de hacer un importante acopio de experiencias, reflexionar sobre ellas y tomar decisiones que les permitan abordar de manera práctica los desafíos pedagógicos con los que se encuentran mientras que los docentes noveles, al no haber tenido un amplio derrotero docente, se basan en sus experiencias como estudiantes y, desde allí, dirigen su acción pedagógica.

En cuanto a los roles identificados por los docentes, si bien todos los participantes reconocieron aquellos mencionados por la literatura, como el rol docente como formador, como tutor o como investigador, a lo largo del estudio, aludieron, principalmente, a su rol docente como formador, que, en este estudio, se denominó rol docente como profesor. Los docentes construyeron las TS sobre su rol como profesores e incluyeron en dicho rol funciones ligadas con el propósito de la formación, enfocándose en la profundización del conocimiento y su aplicación, más que en otros aspectos que reflejan las demandas actuales reportadas en la literatura. Por ejemplo, faltaría incorporar funciones vinculadas con el diseño curricular, la elaboración de materiales y recursos educativos, y la aplicación de metodologías innovadoras para afrontar las demandas de su campo disciplinar. Esto, también, pone de relieve la importancia del trabajo de los equipos docentes, en los que se intercambien experiencias y se promueva la reflexión sobre la práctica, de tal manera que sean capaces de elaborar una teorización más compleja sobre su rol. No obstante, el escenario actual, como consecuencia de las experiencias vividas en el estado de emergencia sanitaria mundial, ha evidenciado la necesidad de formarse para afrontar los constantes desafíos y ello conllevará nuevas transformaciones en la elaboración de sus TS, en tanto se produzcan cambios en las funciones de los profesores. Al respecto, sería fundamental que se impulsen políticas de formación encaminadas a desarrollar de manera más compleja la dimensión pedagógica de la docencia universitaria a través de diversas estrategias formativas, según el nivel de desarrollo de la carrera profesoral de los docentes.

La principal limitación de este estudio estuvo relacionada con la aplicación de la TGE. Según Flick (2004), esta debería realizarse en un máximo de dos semanas luego de aplicada la primera entrevista. En este caso, por las demandas del análisis de la información, esta técnica se aplicó entre dos y cuatro semanas luego de realizada la entrevista. No obstante, no se presentaron problemas para que los participantes recuerden sus contribuciones de la primera entrevista, por lo que sí se pudo aplicar la técnica exitosamente.

Finalmente, a partir de los hallazgos del presente estudio, se resalta la diferencia que se produce entre los docentes noveles y expertos en la elaboración de sus TS sobre la base de su experiencia y de los procesos de reflexión docente. En ese sentido, se vislumbra la importancia de abordar, en futuros estudios, los procesos de construcción de la identidad profesional docente, pues, al basarse en la reflexión sobre la acción, se reflejarán en las TS y orientarán su práctica educativa.

Referencias

AUSTIN, Ann. Challenges and visions for higher education in a complex world: commentary on Barnett and Barrie. **Higher Education Research & Development**, Michigan, v. 31, n. 1, p. 57-64. 2012.

BLANDIN, Bernard. **Formateurs et formation multimédia: les métiers, les fonctions, l'ingénierie**. París: Ed. d'Organisation, 1990.

BRIGHENTI, Mariella; CATALÁN, Jorge. Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 151-159, ene./abr. 2014. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a16.pdf> Consultado el: 9 oct. 2021.

CASTRO, Pablo; CÁRCAMO, Rodrigo. Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. **Subjetividad y Procesos Cognitivos**, Buenos Aires, v. 16, n. 1, p. 17-42, ene./jun. 2012. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100001 Consultado el: 9 oct. 2021.

CASTRO, Pablo; KRAUSE, María; FRISANCHO, Susana. Teoría del cambio subjetivo: aportes desde un estudio cualitativo con profesores. **Revista Colombiana de Psicología**, Bogotá, v. 24, n. 2, p. 363-379, 2015. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/275949979_Teora_del_Cambio_Subjetivo_Aportes_desde_un_Estudio_Cualitativo_con_Profesores Consultado el: 9 oct. 2021.

CATALÁN, Jorge. Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 15, n. 1, p. 53-65. 2016. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>

CATALÁN, Jorge. **Teorías subjetivas: aspectos teóricos y prácticos**. La Serena: Universidad de La Serena, 2010.

CUADRA, David; CATALÁN, Jorge. Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. **Revista Brasileira de Educação**, Río de Janeiro, v. 21, n. 65, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>

DEL MASTRO, Cristina; MONEREO, Carles. Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Ciudad de México, v. 5, n. 13, p. 3-20, 2014. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713001.pdf> Consultado el: 28 jun. 2023.

DIDOU, Sylvie. **La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores**. [S. l.]: Unesco, 2014. Disponible en: <https://pdf4pro.com/cdn/la-unesco-y-la-educaci-243-n-superior-52cb6.pdf> Consultado el: 9 oct. 2021.

FLICK, Uwe. Everyday knowledge in social psychology. In: FLICK, Uwe (ed.). **The psychology of the social**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 41-59.

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

FLÓREZ OCHOA, Rafael. **Evaluación pedagógica y cognición**. Bogotá: MacGraw-Hill, 2006.

GAIRÍN, Joaquín. El profesor universitario en el Siglo XXI. *In*: MONEREO, Carlos; POZO, Juan (ed.). **La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía**. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació Universitat Autònoma de Barcelona, 2003. p. 1-13.

GARCÍA ARETIO, Lorenzo. **Educación a distancia hoy**. Madrid: UNED, 1994.

GEWERC, Adriana; MONTERO, María Lourdes. Víctor, ¿Profesor, médico o científico?: Un estudio de caso de catedráticos de la Universidad de Santiago de Compostela. **Revista de Educación**, Bogotá, n. 321, p. 371-398. 2000.

GROEBEN, Norbert; WAHL, Diethelm; SCHLEE, Jörg; SCHEELE, Brigitte. **Das forschungsprogramm subjektive theorien: eine ein-führung in die psychologie des reflexiven subjekts**. Tübingen: Francke, 1988.

HERNÁNDEZ ARTEAGA, Isabel. El docente investigador en la formación de profesionales. **Revista Virtual Universidad Católica del Norte**, Medellín, n. 27, p. 1-21, mayo/ago. 2009. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/106/211> Consultado el: 9 oct. 2021.

KELLY, George. **The psychology of personal constructs**. London: Routledge, 1955.

LATORRE, María José; BLANCO, Francisco. Algunos conceptos clave en torno a las creencias de los docentes en formación. **Revista Docencia e Investigación**, Toledo, v. 32, n. 17, 2007. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Jose-Latorre-Medina/publication/28208765_Algunos_conceptos_clave_en_torno_a_las_creencias_de_los_docentes_en_formacion/links/625d9dc51c096a380d0e1618/Algunos-conceptos-clave-en-torno-a-las-creencias-de-los-docentes-en-formacion.pdf Acceso el: 9 oct. 2021.

MARTINEZ BONAFÉ, Jaume. Pensamiento del profesor y renovación pedagógica. **Revista Investigación en la Escuela**, Sevilla, n. 4, p. 13-18, 1988. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/59109> Consultado el: 9 de 2021.

NIXON, Jon. Professional Identity and the restructuring of Higher Education. **Studies in Higher Education**, Melbourne, v. 21, n. 1, p. 5-16, 1996. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079612331381417>

OLIVIER, Guadalupe. Retos de la educación superior privada en América Latina: entre la expansión y la resistencia. **IdeAs**, Buenos Aires, n. 2, p. 1-28. 2012. Disponible en: <https://ideas.revues.org/382> Consultado el: 9 oct. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar**. Barcelona: Graó, 2004.

POSTAREFF, Lisa; LINDBLOM-YLANNE, Sari. Emotions and confidence within teaching in higher education. **Studies in Higher Education**, Melbourne, v. 36, n. 7, p. 799-813, febr. 2011. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>

RIVERA, César; VOLANTE, Paulo. Teorías subjetivas de docentes directivos sobre factores que definen la eficacia de los planes de mejoramiento educativo ley SEP. **Estudios Pedagógicos XLI**, Valdivia, v. 41, n. 1, p. 237-256. 2015. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052015000100014&script=sci_arttext Consultado el: 9 oct. 2021.

SERRANO, Rocío. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. **Revista de Educación**, Bogotá, n. 352, p. 267-287, mayo/ago. 2010. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:45197c84-8c20-46e4-a303-accb410dc3cb/re35212-pdf.pdf> Consultado el: 9 oct. 2021.

SPENGLER, María del Carmen; EGIDI, Luisina; CRAVERI, Ana María. **El nuevo papel del docente universitario**: el profesor colectivo. Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario, 2007. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/8789/Spengler%2c%20Egidi%20y%20Craveri%2c%20el%20profesor.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Consultado el: 30 agt. 2022.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Bases de la investigación cualitativa**: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria**: el escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea, 2004. Disponible en: https://books.google.com.pe/books?id=yArGKWYRevgC&printsec=frontcover&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Consultado el: 9 oct. 2021.

ZAMBRANO-GARZA, Mónica. La identidad del profesor universitario. **Revista Ingenierías**, Medellín, v. 21, n. 80, p. 1-3, jul./seti. 2018. Disponible en: https://www.academia.edu/42780495/La_identidad_del_profesor_universitaria Consultado el: 9 oct. 2021.

Recibido en: 04.11.2021

Revisado en: 23.05.2022

Aprobado en: 18.08.2022

Editor: Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio

Gloria Gutiérrez Villa es psicóloga educacional; profesora auxiliar a tiempo completo del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo.

María Isabel La Rosa Cormack es psicóloga educacional; profesora asociada a tiempo completo del Departamento de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú y miembro del Grupo de Investigación en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo.