



Las representaciones sociales del conocimiento en estudiantes de anatomía veterinaria.

Social Representations of Knowledge in Veterinary Anatomy Students.

Por Rodolfo Darío GARCÍA¹, Ariel Gustavo TARALLO², Cintia Mariela FALETTI³, Horacio KEILTY⁴ y Andrés MARTÍNEZ⁵.

García, R. D., Tarallo, A. G., Faletti, C. M., Keilty, H. y Martínez, A. (2025). Las representaciones sociales del conocimiento en estudiantes de anatomía veterinaria. *Revista RAES*, XVII(30), pp. 216-231.

Resumen

La teoría de las representaciones sociales, propuesta por Moscovici en 1961, se ha consolidado como un marco de referencia de gran valor heurístico e interpretativo para el análisis de fenómenos sociales. Este trabajo tiene como objetivo comprender las representaciones sociales que poseen los estudiantes de la asignatura anatomía veterinaria en la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario respecto al conocimiento académico. Para ello, se llevó a cabo un estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo, utilizando la técnica de observación participante y registro de eventos mediante grabaciones de audio. Se observó que los estudiantes tienden a recurrir al aprendizaje memorístico y procuran reproducir fielmente las palabras de los docentes, utilizando apuntes basados en desgrabaciones de clases. Además, a menudo buscan confirmar con los profesores la veracidad de los contenidos hallados en la bibliografía recomendada. No obstante, también se identificaron algunos estudiantes que manifestaron interés en comprender los contenidos de manera más profunda. Estas prácticas sugieren que los estudiantes conciben el conocimiento académico no como un proceso dinámico y constructivo, sino como una acumulación de hechos y datos avalados por los docentes. La creencia de que el éxito académico se fundamenta en la capacidad de repetir textualmente los conceptos del profesor puede interpretarse como una representación social que legitima la memorización y la reproducción literal como formas válidas de conocimiento académico. Sin embargo, la presencia de estudiantes que muestran un interés genuino por comprender los conceptos podría interpretarse como una orientación hacia una concepción del conocimiento académico más centrada en la reconstrucción.

¹ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / rodolfodgarcia@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0001-3516-5230>

² Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / arieltarallo@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0006-1558-7571>

³ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / faletticintia@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0004-2218-3984>

⁴ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / keiltyhoracio@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0004-2338-9431>

⁵ Facultad de Ciencias Veterinarias, Universidad Nacional de Rosario / a.martinezandres@fcv.unr.edu.ar / <https://orcid.org/0009-0008-9170-9168>

Palabras Clave representaciones sociales / conocimiento académico / anatomía veterinaria / aprendizaje memorístico / aprendizaje significativo

Abstract

The theory of social representations, proposed by Moscovici in 1961, has been consolidated as a frame of reference of great heuristic and interpretative value for the analysis of social phenomena. This work aims to understand the social representations that students of the veterinary anatomy course, at the Faculty of Veterinary Sciences of the National University of Rosario have, regarding academic knowledge. To do so, a qualitative, exploratory and descriptive study was carried out, using the technique of participant observation and recording of events through audio recordings. It was observed that students tend to resort to rote learning and try to faithfully reproduce the words of teachers, using notes based on class transcripts. In addition, they often seek to confirm with teachers the veracity of the content found in the recommended bibliography. However, some students were also identified expressing interest in understanding the content, in a more profound way. These practices suggest that students conceive of academic knowledge not as a dynamic and constructive process, but as an accumulation of facts and data endorsed by teachers. The belief that academic success is based on the ability to repeat the teacher's concepts verbatim, can be interpreted as a social representation, that legitimizes memorization and literal reproduction as valid forms of academic knowledge. However, the presence of students who show a genuine interest in understanding concepts could be interpreted as an orientation towards a conception of academic knowledge more focused on reconstruction.

Key words social representations / academic knowledge / veterinary anatomy / rote learning / meaningful learning.

Introducción

A lo largo de los años, la investigación pedagógica ha profundizado en el estudio de las creencias de los docentes y en las prácticas de enseñanza. Los estudios sobre las teorías de los profesores, sus pensamientos, expectativas, teorías implícitas y supuestos básicos han proliferado, siendo un tema de interés recurrente en la literatura académica, incluso en nuestras publicaciones previas (García y Muñoz, 2020). También se han realizado investigaciones centradas en las creencias y representaciones sociales de los estudiantes respecto a diversos objetos sociales (Aparicio Serrano, 2007; Balduzzi, 2011; Balduzzi y Egle Corrado 2010; Benegas y Fornasero, 2004; Covarrubias, 2011; Covarrubias y Martínez Estrada, 2007; Garay Núñez, 2020; Larotonda Dinardi, 2019; Parreira Mendes *et al*, 2016). Sin embargo, en este trabajo se propone abordar el estudio de una de las representaciones sociales de los estudiantes poco exploradas: las representaciones que tienen los estudiantes de anatomía veterinaria respecto al conocimiento académico. Entender la percepción que los estudiantes tienen de su realidad permite tomar decisiones más informadas y así enriquecer la propuesta pedagógica. Siguiendo la perspectiva de Covarrubias y Martínez Estrada (2007), "...consideramos que las concepciones y significados de los estudiantes son también insoslayables para comprender las formas en que se acercan al conocimiento y su actuación en las aulas, a la vez que se constituyen como punto de partida de su propio proceso de aprendizaje" (p. 50).

Sabemos que el ser humano siempre se ha preocupado por el conocimiento, no obstante, el concepto de conocimiento ha experimentado una evolución significativa a lo largo de la historia. Actualmente, existen diversas maneras de entender el conocimiento, pero este estudio se enfoca en dos perspectivas principales: el conocimiento como acumulación y el conocimiento como reconstrucción. Es importante señalar que estas dos posturas filosóficas no son cuerpos cerrados de conocimiento; por el contrario, son áreas de estudio y debate que continúan en desarrollo. Estas dos concepciones del conocimiento representan paradigmas amplios que integran diversas teorías con una base epistemológica común.

El conocimiento como acumulación

El conocimiento como acumulación es un constructo teórico que refleja la forma en que se ha enseñado y aprendido en todos los niveles educativos durante gran parte del siglo pasado y, posiblemente, del presente. La idea de que el avance científico se logra mediante la acumulación de conocimientos ha influido en filósofos y científicos desde el Siglo de las Luces hasta la Edad Moderna. Una metáfora célebre y representativa de este concepto es la atribuida a Isaac Newton⁶: "a hombros de gigantes". Otros pensadores clásicos también compartían esta visión del conocimiento. Por ejemplo, los empiristas del siglo XVIII sostenían que todos nuestros conocimientos derivan de ideas. John Locke clasificaba las ideas en simples y complejas, argumentando que las ideas simples se obtienen mediante la experiencia sensorial, mientras que las ideas complejas surgen de la capacidad del intelecto para reproducir, comparar y combinar esas ideas simples (Abagnano y Visalberghi, 1967, pp. 335-336).

Diversas corrientes filosóficas están estrechamente vinculadas a estas ideas. Según Daros (1983), el realismo ingenuo o del sentido común sostiene que la realidad existe independientemente del sujeto que la conoce y es externa a él. Desde esta perspectiva epistemológica, se insiste en que la realidad es única, y, por tanto, existe una verdad única que el sujeto puede captar directamente a través de los sentidos. Esta concepción de la realidad conduce a la idea de que "...instruirse no es inventar o crear imaginativamente conocimientos que superen lo real, sino asimilarlos como una copia fiel de lo real" (pp. 89-91).

⁶ Según Antonio Durán (2017), esta metáfora se atribuye frecuentemente a Isaac Newton, quien en una carta dirigida a Robert Hooke en 1676 escribió: "Si he logrado ver más lejos que otros, es porque estoy sentado sobre los hombros de gigantes", en reconocimiento a las enseñanzas y conocimientos adquiridos de otros científicos. No obstante, esta expresión no sería original de Newton, ya que puede rastrearse hasta Juan de Salisbury en el siglo XII. En su obra *Metalogicon* (1159), citando a Bernardo de Chartres, escribió: "Somos como enanos sentados sobre los hombros de gigantes, para ver más cosas que ellos y ver más lejos, no porque nuestra visión sea más aguda o nuestra estatura mayor, sino porque podemos elevarnos más alto gracias a su estatura de gigantes".

Estos paradigmas constituyen el sustento epistemológico de las teorías asociacionistas o conductistas, que también adhieren a la noción del conocimiento como acumulación. Sanjurjo y Vera (2003) explican que el conductismo surge como una expresión del positivismo en psicología, y busca analizar los fenómenos humanos utilizando las metodologías de las ciencias naturales. Esta corriente sostiene que la mente humana es una especie de caja negra, y que solo es posible estudiar lo que entra (estímulo) y lo que sale (conducta) (p. 27). Según Schunk (2012), aunque estas teorías no niegan la existencia de fenómenos mentales, plantean que dichos fenómenos no son necesarios para explicar el aprendizaje (p. 72). De ello se deduce que, bajo esta concepción, cuantos más y mejores estímulos (conocimientos) se proporcionen al estudiante, mejor podrá aprenderlos (acumularlos).

El conocimiento como reconstrucción

El conocimiento como reconstrucción es una perspectiva filosófica y epistemológica que sostiene que el conocimiento no es una mera acumulación de hechos objetivos, sino un proceso activo en el que los individuos interpretan, organizan y dan sentido a la información recibida del entorno. Según Carretero (2021), a diferencia de las teorías previamente descritas, "el constructivismo se fundamenta en la idea según la cual el individuo (tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos) no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores" (p. 22).

Desde esta perspectiva, los seres humanos no pueden acceder directamente a la realidad objetiva, sino que la interpretan a través de sus propias estructuras cognitivas y mentales. En otras palabras, el conocimiento es una construcción mental que emerge de la interacción entre la experiencia sensorial y los marcos conceptuales preexistentes de un individuo. La analogía de la reconstrucción sugiere que el conocimiento se crea y se reformula continuamente a medida que los sujetos interactúan con el mundo, modificando sus estructuras cognitivas en respuesta a nuevas experiencias y conocimientos. De este modo, el conocimiento no es estático, sino dinámico y sujeto a cambio y evolución a lo largo del tiempo.

El conocimiento de una persona es el resultado de un proceso de reconstrucción; y según Carretero (2004), este proceso está asociado al concepto de esquema, inicialmente desarrollado por Frederic Bartlett y luego por Jean Piaget, y que hoy es ampliamente reconocido en la psicología cognitiva. Según este autor, la idea de la reconstrucción del conocimiento se basa en que "la información que los seres humanos asimilamos del medio, lo que un niño aprehende de las explicaciones del maestro, lo que un oyente entiende de los programas radiofónicos o lo que un psicólogo clínico anota de lo que le dice su paciente, no es lo mismo que ha sido emitido, sino una construcción que realizan todas esas personas en función de lo que ya conocen sobre los temas o individuos en cuestión" (p. 67).

La perspectiva del conocimiento como reconstrucción desafía las concepciones tradicionales del aprendizaje, promoviendo un enfoque que valora la construcción activa del significado por parte del individuo. Este enfoque tiene profundas implicaciones para la educación, ya que sugiere que el aprendizaje efectivo no se logra mediante la simple transmisión de información, sino a través de la reflexión crítica y la interacción significativa con el entorno.

La teoría de las representaciones sociales y su aplicación en el ámbito educativo

La teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Serge Moscovici en 1961, se ha convertido en un marco teórico de gran valor heurístico e interpretativo, que permite un análisis profundo de los fenómenos sociales. Por esta razón, elegimos las representaciones sociales como marco teórico para explorar cómo los estudiantes perciben y dan sentido a sus experiencias en la universidad, así como para comprender las posibles razones detrás de sus decisiones en este entorno social. Según Jodelet (1986), las representaciones sociales son "una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social" (p. 473). Por su parte, Abric (2001a) sostiene que este conocimiento social es utilizado por individuos y grupos para tomar decisiones y actuar (pp. 15-17), convirtiendo a las representaciones en un marco epistemológico fundamental para comprender la dinámica de las interacciones sociales y esclarecer los determinantes de las prácticas sociales

de nuestros estudiantes. Estas representaciones permiten revelar significados compartidos dentro de la comunidad estudiantil. En este sentido, coincidimos con Covarrubias y Martínez Estrada (2007) en que conocer las representaciones o concepciones que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje durante su formación profesional es esencial para comprender las relaciones y construcciones subjetivas que se manifiestan en la práctica curricular. Este conocimiento es crucial para proponer mejores prácticas educativas, ya que las representaciones sociales permiten analizar a los estudiantes desde su propia perspectiva y como sujetos activos en el proceso educativo (p. 50). El estudio de los fenómenos colectivos y de las normas que rigen el pensamiento social, desde la teoría de las representaciones sociales, permite considerar a los sujetos estudiados como agentes activos que construyen su realidad. Esta perspectiva contrasta con las investigaciones sociales clásicas de corte netamente conductista, que ven al individuo como un ente pasivo que responde reactivamente a los estímulos ambientales. Según Abric (2001a), toda realidad es apropiada por los individuos y por los grupos, y es reconstruida por el sistema cognitivo de cada uno, en función de sus valores, los cuales dependen de su historia y del contexto social e ideológico que los rodea (p. 12). Coincidimos, por tanto, con Balduzzi (2011) en que "el concepto de representación social lleva implícita una concepción epistemológica constructivista radical" (p. 185).

El estudio de las representaciones sociales ofrece una herramienta poderosa para entender la percepción y el comportamiento de los estudiantes en el ámbito universitario. Al considerarlos como sujetos activos que construyen su realidad, esta perspectiva nos permite diseñar prácticas educativas más efectivas y alineadas con sus necesidades y expectativas. Reconocer y analizar los significados compartidos dentro de la comunidad estudiantil nos capacita para fomentar un entorno de aprendizaje más inclusivo y adaptativo, en el que los estudiantes se sientan empoderados para participar activamente en su proceso educativo.

Objetivo

Este trabajo describe y caracteriza las representaciones sociales que tienen los estudiantes de anatomía veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario respecto del conocimiento académico.

Metodología

Esta investigación es parte de un estudio más amplio enmarcado en un proyecto de investigación acreditado en la Universidad Nacional de Rosario en 2023⁷. Se trata de una investigación cualitativa, transversal, exploratoria y descriptiva. Los datos fueron relevados entre marzo y julio de 2023. Para su recolección y tratamiento, utilizamos una metodología de tipo etnográfica. El análisis de los datos y la obtención de los resultados se realizaron utilizando la técnica de teoría fundamentada.

Este trabajo forma parte de la primera etapa del proceso investigativo e involucró una aproximación inicial al campo, lo cual permitió relevar las representaciones de los estudiantes acerca del conocimiento académico. Para ello, se empleó la técnica de observación participante. La recolección de los datos se llevó a cabo mediante la grabación en audio de las conversaciones ocurridas durante las sesiones de observación. Estas observaciones se realizaron en las clases de consulta para los exámenes finales de la asignatura Anatomía Descriptiva y Comparada II, en la cual los autores de este trabajo somos docentes. Según Hernández Sampieri *et al* (1991), la observación cualitativa "no es mera contemplación (sentarse a ver el mundo y tomar notas); nada de eso, implica adentrarnos en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente..." (p. 587). Es conveniente destacar que la participación de los investigadores en el hecho social en estudio es parte del proceso de relevamiento de datos. Efectivamente, Corbetta (2007) sostiene que "esta técnica conlleva un contacto personal e intenso entre el sujeto que estudia y el sujeto estudiado" (p. 304).

De este modo, los investigadores que relevaron los datos fueron los mismos docentes que participaron en las clases de consulta. Para ello, se utilizaron planillas en las que se registraron datos generales y observaciones, y

⁷ Proyecto de investigación acreditado en la UNR mediante RESOLUCIÓN C.S. N° 338/2023. "Las estrategias de aprendizaje y su relación con las representaciones sociales respecto del conocimiento, el aprendizaje y las evaluaciones en estudiantes de anatomía veterinaria" acreditado en la UNR mediante RESOLUCIÓN C.S. N° 338/2023.

además se procedió a grabar las clases. Se observaron 37 clases de consulta. Para la desgrabación, se utilizó el sistema de inteligencia artificial Whisper V3, proporcionado por OpenAI, que transcribe archivos de audio en archivos de texto (Fernández, 2023). Luego, el documento obtenido fue editado escuchando la grabación para darle el formato adecuado y corregir errores. Antes de comenzar con la clase de consulta, se solicitó a los estudiantes su consentimiento para realizar la observación y grabación, se explicó el propósito de estas acciones y se garantizó el respeto total a su anonimato.

Como se indicó anteriormente, el análisis de los datos se realizó mediante teoría fundamentada. Para ello, primero se llevó adelante un proceso de codificación abierta de las desgrabaciones, directamente en el archivo de texto. Según Strauss y Corbin (2002) la codificación abierta “es el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110). Este primer análisis dio origen a 20 códigos iniciales que fueron propuestos por los investigadores. Las citas y sus respectivos códigos se incorporaron a una base de datos, creada para esta investigación con el programa Access 2013, lo cual facilitó el reagrupamiento de las citas por códigos. El análisis de estos datos permitió realizar una codificación axial que derivó en el surgimiento de las categorías de análisis que se presentarán a continuación.

Resultados y discusión

La memorización para acumular conocimientos

Los registros obtenidos durante las observaciones de clases de consulta nos permiten inferir que muchos estudiantes han desarrollado una concepción del conocimiento académico basada en la repetición textual de los conceptos expresados por el profesor. Esta percepción, en la que los estudiantes buscan reproducir literalmente lo que se les ha enseñado, está profundamente arraigada en la cultura escolar y tiene sus raíces en más de un siglo de tradición educativa. Esta visión se fundamenta en la tradición positivista, que conceptualiza el conocimiento académico como algo dado y acabado, sin considerar la posibilidad de reinterpretación y adaptación por parte del estudiante. Para muchos, conocer un tema implica la capacidad de reproducir textualmente los conceptos presentados en clase o en la bibliografía, incluso si dichos conceptos carecen de sentido para ellos.

Un ejemplo de esta práctica se observa en la siguiente declaración de una estudiante:

El problema es que yo me comprometo mucho en lo que dice el libro y a veces no es exacto. O me pongo, por ejemplo, lo que está en el libro y lo que dice el libro no lo entiendo, pero aun así te lo digo.

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, Serge Moscovici (1979) sostiene que las representaciones sociales son sistemas de valores y prácticas que permiten a los individuos entender y actuar en su entorno social (pp. 27-54). En este sentido, la creencia de que el éxito académico se basa en la capacidad de repetir textualmente los conceptos del profesor puede ser vista como una representación social que legitima la memorización y la reproducción literal como formas válidas de conocimiento. Esta representación está fuertemente influenciada por las expectativas culturales y educativas que valoran la precisión textual por sobre la comprensión crítica.

La didáctica también ofrece una perspectiva relevante. La teoría de la alineación constructiva de Biggs (2006) sugiere que la efectividad del aprendizaje se maximiza cuando los objetivos, las actividades y las evaluaciones están alineados con el aprendizaje profundo (pp. 46-51). Sin embargo, un entorno educativo que enfatiza la repetición textual puede desincentivar la comprensión y la aplicación crítica del conocimiento. Esta situación puede comprenderse a través del concepto de cognición situada, propuesto por Lave y Wenener (1991), que enfatiza la importancia del contexto en el aprendizaje y cómo los estudiantes se adaptan a las expectativas del entorno educativo. La noción de cognición situada incluye el concepto de aprendizaje como un "entendimiento comprensivo que compromete a la persona en su totalidad, en lugar de la recepción de un cuerpo de

conocimiento fáctico sobre el mundo, y en la propuesta de que el agente, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente unos a otros"⁸ (p. 33).

Otra situación que refleja esta concepción se observa en la declaración de un estudiante:

Sí, y más que nada no estaríamos entendiendo las disposiciones⁹. Si bien te lo podemos decir, no lo podemos pensar, o sea, imaginar. Ubicarnos bien exactamente. Es común, lo leo y te lo repito, pero no lo estaría entendiendo.

Celman (2005) respalda el concepto de cognición situada al afirmar que las estrategias acumulativas de aprendizaje pueden ser el resultado de convivir en un ambiente educativo caracterizado por este estilo de trabajo intelectual (pp. 35-66). En contraposición, desde la perspectiva del constructivismo se sostiene que los estudiantes deben construir activamente su conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre esas experiencias. Sin embargo, en este contexto los estudiantes desarrollan sus actividades en un entorno social y cultural donde la idea del conocimiento como algo que debe acumularse para devolverlo inalterado al profesor está ampliamente aceptada. La decisión de memorizar o repetir al pie de la letra, incluso reconociendo que no comprenden lo que memorizan, está avalada por el contexto.

Según Abric (2001b), no solo los estudiantes, en tanto agentes sociales, crean sus representaciones sociales como un proceso de adaptación cognitiva a las condiciones concretas de su existencia, sino que también participan factores culturales, ligados a la historia del grupo y a su memoria colectiva (pp. 197-199). Analizar, seleccionar, organizar y parafrasear son acciones propias de los sujetos que aprenden. Como es sabido, las neurociencias sostienen que los estudiantes que no realizan estas tareas no logran reconfigurar su estructura cognitiva, lo que les impide aprender de manera significativa. Según Ausubel *et al* (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe (pp. 46-48). No realizar estas acciones conduce a un aprendizaje acumulativo, basado en la memoria y sin comprensión.

La reproducción literal del conocimiento

La aspiración de los estudiantes de saber lo que sabe el profesor es un objetivo lógico dentro del ámbito académico. Muchos intentan memorizar apuntes que, en realidad, no son más que transcripciones textuales de las clases, mecanografiadas y distribuidas por el centro de estudiantes o compartidas entre compañeros. Estos documentos representan un recurso valorado, y su uso refleja el deseo de alcanzar ese desiderátum, esa meta tan deseada de adquirir conocimiento a través de la memorización y la reproducción literal de lo que los docentes enseñan. Es válido inferir que los estudiantes que estudian con estos apuntes buscan acumular los contenidos sin un proceso de comprensión crítica. Las representaciones sociales, según Balduzzi (2011), se construyen a partir de experiencias, modelos de pensamiento e informaciones de diverso carácter. Por lo tanto, es probable que exista un consenso social que legitima estas fuentes de información, fomentando la naturalización de estas prácticas y la circulación de apuntes con la promesa implícita de éxito académico.

En las consultas, algunos estudiantes comentaron que utilizan estos procedimientos, lo que refuerza la idea de que sus representaciones sobre el conocimiento académico están basadas en la acumulación de conceptos e información. Un ejemplo de esta práctica es ilustrado en la siguiente conversación:

D - ¿De dónde están estudiando?

E2 - De muchos lados. Tenemos unos capítulos de Dyce¹⁰. Yo pasé unas clases también. Tenemos una parte de las clases, tenemos otra parte de unos apuntes. También leemos a veces los Getty⁵.

E1 - De los Getty, más que nada las cosas que nos quedan dudas.

⁸ Traducción del original hecha por los autores.

⁹ El estudiante hace referencia a las disposiciones de las vísceras y estructuras anatómicas en el organismo animal.

¹⁰ El estudiante hace referencia a un libro de anatomía veterinaria recomendado por los docentes.

E2 - Sí, no es que leemos todo del Getty... Cuando tenemos alguna duda puntual o... leemos algo que no lo tenemos tan claro, agarramos el Getty.

D - Me llama la atención lo que me dijiste, de que transcribiste clases.

E2- Sí.

D: ¿Y para qué crees que te puede servir eso?

E2 - Porque me queda. Cuando las paso, me queda.

D - ¿Vos transcribís textual todo lo que decimos?

E2 - Sí, no todos los temas, pero... (muestra las clases pasadas y veo una clase de intestino de monocavitario)¹¹.

Estas prácticas parecen estar relacionadas con la construcción social de la idea de que el éxito académico se alcanza mejorando la capacidad de reproducir textualmente la información proporcionada por el profesor, sin una comprensión crítica o profunda. Esta creencia se alinea con la teoría de la reproducción cultural de Bourdieu y Passeron (1996), quien argumenta que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales al legitimar ciertas formas de conocimiento como superiores y necesarias para el éxito (pp. 44-108).

Otra conversación con un estudiante ofrece más evidencia de esta práctica:

E -Por ejemplo, esto que usted está viendo es una transcripción de todas las clases que se fueron dando en anato, más las imágenes.

D - ¿Quién hizo esa transcripción?

E - ¿La transcripción? Y... yo hice un par. Y esas otras me las pasó otra chica.

D - ¿Te las pasaron?

E - Sí, pero no es un resumen.

D - ¿Es tal cual, textual lo que dice la clase?

E - Sí, es textual lo que se dice en la clase. Que es lo que nosotros creemos. Porque nosotros vamos viendo la clase y vamos leyendo eso. Y vamos más o menos entendiendo, más o menos esto.

Según la teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1979), estas representaciones son sistemas de valores, ideas y prácticas que permiten a los individuos orientarse y dominar su mundo social y material (pp. 27-54). En este contexto, los estudiantes pueden buscar seguridad en la utilización de estas fuentes, creyendo que el uso de desgrabaciones textuales les asegura no omitir detalles importantes y estar alineados con las expectativas de los profesores.

Sin embargo, según Biggs (2006), este enfoque refleja un aprendizaje superficial, en el que los estudiantes se centran en memorizar hechos y detalles sin buscar un entendimiento más profundo del material (pp. 32-37). La dependencia de las desgrabaciones textuales denota una actitud pasiva hacia el aprendizaje, donde se prioriza la recepción y memorización de información en lugar de la interacción activa con el contenido. En contraposición, Dehaene (2019) argumenta que "una gran cantidad de investigaciones, de los campos más diversos, sugiere que un organismo pasivo aprende poco o nada. Aprender con eficacia requiere rechazar la pasividad, comprometerse, explorar, generar hipótesis activamente y ponerlas a prueba en comparación y contraste con el mundo con el cual interactuamos" (p. 238).

Cómo se ve en la siguiente cita, en algunos casos, las desgrabaciones del video tratan de reproducir tan fielmente lo que dice el docente que incluyen las imágenes presentadas en la clase virtual:

¹¹ Entre paréntesis se agregó la nota tomada por el docente durante la consulta.

D2 - ¿Estos apuntes de dónde son? ¿Del centro de estudiantes?

E - No, esto me lo pasó una chica que copió y pegó toda la clase.

D2 - ¿Ah, sí?

E1 - Pero yo después los agarré con el Getty.

D1 - ¿Esa es una transcripción de las clases?

E - Sí.

D2 - No, eso lo tienen de... sí, pero este año en la cursada también los tenían. No sé quién los hizo.

D1 - Pero, digamos, ¿es la clase transcripta?

E - Sí.

D2 - ¡Y los he visto en colores también!

E1 - Sí, igual si están con la clase transcripta y por eso tenían varios errores, digamos. Este lo agarré con el Getty.

D2 - Y había chicos que en este año, lo que hacían, los traían e iban haciendo sus anotaciones ahí.

E1 - Está bueno porque realmente yo creo que la persona que los hizo habrá abierto alguna aplicación que transcribe o algo así porque realmente está transcrito todo. Completo. De pe a pa.

Abric (2001a) amplía la teoría de Moscovici al señalar que las representaciones sociales son tanto un producto como un proceso, y juegan un rol crucial en la comunicación y la interpretación de la realidad (pp. 11-18). En este sentido, la práctica de depender de desgrabaciones literales puede ser vista como una representación social que legitima el conocimiento transmitido de manera textual y promueve un aprendizaje basado en la repetición y la memorización. Así, los estudiantes intentan apropiarse de lo que cada profesor dice en las clases para luego repetirlo textualmente, en un entorno educativo que valora más la exactitud y la cantidad de información memorizada que la comprensión y el pensamiento crítico.

La verificación y simplificación del conocimiento en el proceso de aprendizaje

En esta investigación, observamos que algunos estudiantes, lejos de buscar una interacción dialógica con los docentes o con la bibliografía, adoptan una postura pasiva de corroboración de la información. Consultan si la información encontrada en la bibliografía es la correcta porque intentan reproducir exactamente lo que el docente dice sobre un tema. Esta necesidad de verificación de la información indica que, para estos estudiantes, el conocimiento académico se reduce a acumular información que el profesor evaluará. Parece que ellos preparan sus exámenes con el fin de memorizar datos sin analizarlos. Un estudiante que, tras encontrar un dato en la bibliografía, necesita confirmarlo con el docente, no está realmente pensando ni trabajando con la información; simplemente está recopilándola para reproducirla cuando sea necesario. Piensa en el conocimiento académico en términos de verdadero/falso.

El siguiente ejemplo muestra a un estudiante que quiere verificar con el docente un concepto que está ampliamente desarrollado en la bibliografía: "Queremos saber la línea terminal de... que dividía bien... la cavidad abdominal de la cavidad pélvica. ¿Cómo delimitar bien esa línea terminal?". Estas observaciones recuerdan los aportes pedagógicos de Paulo Freire (2002), quien critica el enfoque bancario de la educación, según el cual los estudiantes son vistos como recipientes pasivos de información. Otro estudiante también trataba de corroborar la información que está en la bibliografía y que se explicó en las clases:

E - Claro, en los porcinos y en los felinos, ¿ya sería una fosa, no? ¿O estoy equivocada?

D - Sí.

E - Y viste que en el bovino el músculo, si bien se divide, pero no es muy notorio. En ese caso, ¿estaría mal decir que no existe?

Se constataron situaciones en las que directamente los estudiantes descartaron la información obtenida de la bibliografía y pidieron al profesor que la repita. Esta es una manera de obtener y guardar una información segura, un conocimiento que procede del profesor, para así cerciorarse de responder acertadamente en el momento de la evaluación. Los estudiantes que preguntan directamente al docente sobre información que podría haber sido encontrada en la bibliografía recomendada evidencian una dependencia excesiva del profesor como fuente de validación y una falta de autonomía en el proceso de aprendizaje: “Queríamos saber bien las formas de las glándulas parótida, mandibular...” Otro ejemplo similar al anterior: “Después te dice que lo que es la porción membranosa es continuación ventral de lo que es la porción cartilaginosa”. En la siguiente cita, se trata de confirmar un concepto muy simple y básico: “No, algo del arco reflejo. Que era que llegaba el impulso por la fibra aferente y después volvía por la fibra eferente el impulso motor. ¿Eso era?”

A continuación, se presenta otro ejemplo de verificación de la información:

Bueno yo voy por orden. Porque fui escribiendo más o menos. En el tema de meninges, no estaría entendiendo bien la diferencia entre tela coroidea y plexo coroideo. Yo lo leí del Getty, y lo que yo entendí es que el plexo coroideo es la piamadre que ingresa a los ventrículos junto con los capilares fenestrados. Y la tela coroidea es esa misma piamadre que ingresa. No sé si está bien dicho así, si es así, o cómo es. Porque al parecer es lo mismo. Lo único que cambia es que uno tiene los capilares fenestrados y el otro no. No sé si es así o cómo sería.

En el siguiente ejemplo, observamos que el estudiante no solo corrobora la información que ya posee, sino que también reconfirma lo que el docente le está diciendo:

E1 - Sí, sí. Después tenía... De faringe... Bueno, no sé si... ¿vos tenés algo de tránsito cervical, de tránsito o eso?

E2 - No

E1 - De faringe, ¿El pliegue salpingofaríngeo es solo...? O sea, ¿el nombre salpingofaríngeo es solo del equino?

D2 - Del equino, sí.

E1 - ¿Los otros, pueden tener un pliegue más o menos desarrollado?

D2 - Sí, pero realmente los otros tienen un orificio

E1 - ¿Los otros tienen un orificio? ¿El pliegue no está?

D2 - Exacto. El pliegue no está.

E1 - Bien.

Este comportamiento se alinea con la tendencia de los estudiantes a buscar validación externa en lugar de confiar en su propio juicio crítico. Además, si se presta atención, se puede percibir cómo el estudiante logra formular una respuesta sencilla que surge de recortar un concepto más complejo. Esta estrategia de simplificación es común entre los estudiantes, quienes tratan de resumir información compleja en conceptos simples. Esta capacidad para condensar conocimiento complejo en frases breves es también un indicio de que los estudiantes perciben el conocimiento como algo concreto. Biggs (2006) destaca que los estudiantes frecuentemente buscan convertir información compleja en formas más manejables. Este enfoque es parte de lo que él denomina aproximación superficial al aprendizaje, donde los estudiantes tratan de memorizar y resumir información para enfrentar las demandas académicas inmediatas, en lugar de profundizar en la comprensión y aplicación del conocimiento (pp. 54 – 66). Es lógico suponer que, si se pretende acumular conocimiento, sería conveniente hacerlo en formas lo más compactas posibles. En este sentido, se observa cómo, después del intercambio con el docente, el estudiante

logra sintetizar el concepto. Este proceso de simplificación puede ser visto como una estrategia para manejar la carga cognitiva y organizar la información de manera que sea más accesible y utilizable. Sweller (1988) demostró que los sujetos, especialmente si son novatos en un conocimiento específico del dominio, no pueden retener grandes cantidades de información. Según la teoría de la carga cognitiva, que reconoce a Sweller como uno de sus precursores, la memoria de trabajo puede retener una cantidad limitada de información. Una vez superada esta carga cognitiva, para retener nueva información, deberá eliminarse alguna otra información de la memoria de trabajo. Las personas solo pueden recordar extensos campos organizados de conocimiento si poseen una red de esquemas cognitivos en su memoria de largo plazo con la cual vincularlo. Estos estudiantes, al no haber desarrollado estos esquemas, no pueden retener información extensa, compleja y estructurada en su memoria a largo plazo, por lo que la simplifican para memorizarla, es decir, para retenerla en la memoria de trabajo.

Los estudiantes que estudian para comprender

En el contexto del aprendizaje, encontramos indicadores que sugieren que algunos estudiantes son capaces de reflexionar y relacionar conceptos de manera significativa. Por ejemplo, un estudiante enfatiza la importancia de comprender en lugar de memorizar. Esto refleja una concepción social del conocimiento como algo que debe ser, en sus propias palabras, "interiorizado" y "comprendido", es decir, que va más allá de la simple repetición de información. Un estudiante comentó:

Entonces, vengo tratando de entender la materia, de situarme en el espacio del animal. No estudiándolo de memoria sino más bien comprenderlo. Por una cuestión de que, al fin y al cabo, más adelante yo necesito entender el animal. No tener de memoria un texto para repetirlo después. Sí puedo tener algunas equivocaciones en la comparada. Que me falte algo o que no lo relacione. Trato de ubicarme mucho en el animal para entender realmente cómo es. ¿Por qué tal arteria irriga?, ¿Por qué tal nervio inerva?, o ¿por qué las relaciones de los ligamentos, por ejemplo, de la región abdominal?, ¿Por qué tiene ese nombre? Y después, el examen último fue un error mío de no haber estudiado... en mi caso fue páncreas de porcino y canino. Y otros errores que fui acumulando que no pude seguir. Pero eso fue ya una cuestión mía de despiste que no le doy importancia. Pero en sí, mi método de estudiar es dibujo, para tener una referencia, mucha imagen. Y más que repetir, es interiorizarlo para entenderlo. Y cuando lo explico, que sea más bien una charla, no un discurso que doy. Pero es la forma mía que tengo ahora del examen.

La idea del estudiante de interiorizar el conocimiento se relaciona con la noción de esquema que mencionamos en la introducción. Interiorizar el conocimiento significa integrarlo en su estructura cognitiva, en lugar de simplemente acumular datos externos. Este proceso de interiorización está asociado con el aprendizaje significativo, que según Rodríguez Palmero (2008), "es el proceso mediante el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de la persona de manera no arbitraria y sustantiva" (p. 11). Este intento de relacionar el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva es evidente cuando el estudiante se plantea preguntas durante el estudio.

Además, él reconoce la necesidad de comprender profundamente para aplicar el conocimiento en el futuro, sugiriendo que concibe el conocimiento como una herramienta práctica y funcional. Esta concepción del conocimiento coincide con la idea del conocimiento como reconstrucción. Según Pozo (2009), desde el punto de vista del constructivismo, el aprendizaje "no es apropiarse de una verdad absoluta, válida en todo contexto y situación, sino adquirir diversos conocimientos y saber usar el más adecuado en cada situación o contexto" (p. 18).

También observamos que el estudiante prefiere explicar de manera conversacional en lugar de dar un discurso. Esto puede interpretarse como un intento de reinterpretar la información, en términos de lo que representa el conocimiento para él. La resignificación de los conceptos está estrechamente ligada al concepto de esquema. Según Pozo (2009), la activación de esquemas o conocimientos previos al intentar aprender un nuevo concepto permite que la información ya no se presente como frases sueltas que se repiten de memoria, sino que forme parte de esquemas organizados en la estructura cognitiva del estudiante. Esto le permite explicar los conceptos

con sus propias palabras y, probablemente, recordarlos por mucho más tiempo. En otras palabras, el estudiante no recordará el concepto exactamente como lo dice el docente o el texto, sino que recordará la interpretación que hizo del mismo (p. 36).

Esta necesidad de conectar nuevos conocimientos con los previos también se aprecia en el siguiente comentario:

Yo siento que ahora nosotras que ya vimos más, que ya tenemos todos los temas más fijados. Siento que ahora, por ejemplo, que la estamos leyendo de vuelta, estábamos haciendo mucho más como que lees algo de perro, por ejemplo, y decimos ah, cierto, esto en el caballo era así y en el rumiante era así. Charlábamos un ratito así de comparado o lo que sea y ahí seguimos con el tema. Pero siento que eso es algo que estamos logrando ahora que ya está más establecido también en nuestra cabeza. Porque siento que lleva un proceso poder leer el intestino del perro, por ejemplo. Y acordarte que ah, bueno, en el perro el yeyuno está abajo pero en el equino está en el abdomen izquierdo. Pero, siento que fue justamente un proceso de que se fije primero el conocimiento de cada uno para poder después, ahora sí, charlar por ahí un poco más al respecto.

La importancia de activar ideas propias para asimilar nuevos materiales de aprendizaje es evidente en el discurso de estas alumnas. Además, encuentran satisfacción al utilizar conocimientos previos, incluso si inicialmente fueron aprendidos de memoria y aún no se han afianzado completamente. Las emociones, como la satisfacción tras comprender un tema, juegan un papel fundamental en el aprendizaje significativo. Según Ormrod (2005), las emociones están claramente conectadas con el aprendizaje y la cognición a través de un fenómeno denominado cognición emocional, que se produce cuando ciertos pensamientos, aprendizajes o recuerdos suscitan emociones distintas. La naturaleza emocional del material de aprendizaje y la situación de aprendizaje pueden favorecer su recuerdo en el futuro (p. 496).

El proceso de interiorización del conocimiento académico va más allá de la mera acumulación de datos; se trata de integrar la información de manera significativa en la estructura cognitiva del estudiante. Este enfoque no solo mejora la comprensión y la retención a largo plazo, sino que también fomenta un aprendizaje más profundo y aplicado. Al transformar la información en un diálogo interno y conectar nuevos conocimientos con experiencias previas, los estudiantes son capaces de adaptarse y aplicar lo aprendido en diversas situaciones. Así, el conocimiento se convierte en una herramienta poderosa y flexible, capaz de enriquecer tanto el desarrollo académico como personal del estudiante.

Conclusiones

La investigación realizada permite comprender algunos aspectos de las representaciones sociales del conocimiento académico de los estudiantes de anatomía veterinaria de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. Los hallazgos revelan una percepción predominante del conocimiento como una mera acumulación de información, lo que se manifiesta en varias prácticas observadas durante el estudio.

Los estudiantes recurren habitualmente al estudio memorístico como estrategia de aprendizaje. Esta práctica refleja una concepción del aprendizaje en la cual el éxito académico se asocia con la capacidad de recordar y reproducir información específica, en lugar de comprender y aplicar los conceptos de manera crítica. La memorización se convierte en la estrategia predominante, sugiriendo una concepción del conocimiento académico como un conjunto de datos que deben ser almacenados y recuperados para fines evaluativos. Además, la investigación mostró que los estudiantes a menudo intentan copiar y repetir textualmente lo que expresan los docentes. Esta conducta, caracterizada por la acumulación de información textual, evidencia una dependencia significativa de la autoridad del profesor como fuente infalible de conocimiento. En lugar de interpretar o criticar la información proporcionada, los estudiantes se limitan a acopiarla para su posterior reproducción exacta, reforzando la idea de que el conocimiento se transmite de manera unidireccional.

Asimismo, se observó que los estudiantes buscan con frecuencia que los profesores confirmen los contenidos encontrados en la bibliografía recomendada. Esta constante búsqueda de validación pone de relieve una inseguridad en su capacidad para evaluar y confiar en las fuentes de información de manera autónoma. Al

requerir la confirmación de los docentes, los estudiantes demuestran una falta de confianza en su propio juicio crítico, consolidando aún más la percepción del conocimiento académico como algo que debe ser acumulado sin un análisis crítico.

Estas prácticas conjuntas sugieren que los estudiantes conciben el conocimiento no como un proceso dinámico y constructivo, sino como una acumulación de hechos y datos aprobados por los docentes. Dichas representaciones tienen implicaciones profundas para la educación, ya que limitan el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes.

Si bien la mayoría de los estudiantes observados manifiestan la idea de que el conocimiento académico se basa en la acumulación de información, algunos muestran un interés genuino por comprender los conceptos, lo cual podría interpretarse como una concepción del conocimiento orientada hacia la reconstrucción, aunque no sean plenamente conscientes de ello.

Las representaciones sociales del conocimiento son construidas por los individuos a lo largo de años de interacción social, lo que indica que su desarrollo es un proceso complejo que no puede atribuirse a un único factor. Sabemos que nuestras prácticas como docentes contribuyen de manera significativa a fomentar concepciones reproductivistas y acumulativas del conocimiento. No obstante, consideramos que de los resultados surge una realidad social, construida por los propios estudiantes, que también puede ayudar a explicar estas concepciones.

Referencias bibliográficas

Abagnano, N., & Visalberghi, A. (1967). *Historia de la pedagogía*. Fondo de Cultura Económica.

Abric, J. (2001a). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En J. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11–32). Ediciones Coyoacán.

Abric, J. (2001b). Prácticas sociales, representaciones sociales. En J. Abric (Dir.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 195–214). Ediciones Coyoacán.

Aparicio Serrano, J. A. (2007). *Concepciones implícitas de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2098/4990_aparicio_serrano_jose_alfredo.pdf?sequence=1

Ausubel, D., Novack, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). Trillas.

Balduzzi, M. (2011). Representaciones sociales de estudiantes universitarios y relación con el saber. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/32/PDF21>

Balduzzi, M., & Corrado, R. E. (2010). Representaciones sociales e ideología en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios avanzados. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 2(2), 65–83. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80218376004>

Benegas, M., & Fornasero, S. (2004). Representaciones sociales y modelos pedagógicos de alumnos y docentes universitarios. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2(2), 161–177. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/issue/view/28/22>

Biggs, J. (2006). *La calidad del aprendizaje universitario* (2ª ed.). Narcea.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª ed.). Distribuciones Fontamara.

- Carretero, M. (2004). *Introducción a la psicología cognitiva* (2ª ed.). Aique.
- Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora.
- Celman, S. (2005). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en una herramienta de conocimiento? En A. Camilloni (Comp.), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35–67). Paidós.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill / Interamericana.
- Covarrubias, P. (2011). Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (36).
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/39>
- Covarrubias, P., & Martínez Estrada, C. (2007). Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos*, 29(115), 49–71.
https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/61476/53326
- Daros, W. R. (1983). *Epistemología y didáctica*. Ediciones Matética.
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI.
- Duran, A. J. (2017, 4 de septiembre). A hombros de gigantes. *Blog del Instituto de Matemáticas de la Universidad de Sevilla*.
<https://institucional.us.es/blogimus/2017/09/a-hombros-de-gigantes/>
- Fernández, Y. (2023, 13 de noviembre). OpenAI Whisper: qué es, cómo funciona y cómo puedes usar esta inteligencia artificial para transcribir audios. *Xataka*.
<https://www.xataka.com/basics/openai-whisper-que-como funciona-como-puedes-usar-esta-inteligencia-artificial-para-transcribir-audios>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Garay Núñez, J. (2020). Representaciones sociales de la docencia universitaria y de las prácticas pedagógicas desde la mirada de estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
<https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/700/2548>
- García, R. D., & Muñoz, G. (2020). Los supuestos básicos subyacentes de los docentes de ciencias veterinarias de la Universidad Nacional de Rosario. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(15), 58–67.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/546/356>
- Hernández Sampieri, R., & Fernández Collado, C. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw–Hill / Interamericana.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Comp.), *Psicología social* (Vol. 2, pp. 469–494). Paidós.
- Larotonda Dinardi, C. (2019). Continuidades y rupturas en las representaciones sociales de alumnos y profesores acerca del rol de estudiante. *Revista Argentina de Educación Superior*, 11(18), 120–135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7004449>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ª ed.). Pearson.

Parreira Mendes, F., Brites Zangão, M., & Grou Parreirinha Gemito, M. (2016). Social representations of nursing students about hospital assistance and primary health care. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 69(2), 321–328. <https://www.scielo.br/j/reben/a/bg5WfVqHh39KFFnKMSw7jrH/?format=pdf&lang=en>

Pozo, J. I. (2009). La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambiar nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo & M. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación de competencias* (pp. 9–28). Morata.

Rodríguez Palmero, M. (2008). La teoría del aprendizaje significativo. En M. Rodríguez Palmero (Org.), *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (pp. 7–45). Octaedro.

Sanjurjo, L., & Vera, M. (2003). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (7ª ed.). Homo Sapiens.

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje: Una perspectiva educativa* (6ª ed.). Pearson Educación.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.

Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog1202_4

Fecha de recepción: 21-08-2024

Fecha de aceptación: 05-11-2024