



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA LITERACIDAD ACADÉMICA DE LOS DOCENTES DE LA DIVISIÓN DE INGENIERÍA EN LA UNIVERSIDAD DE SONORA

Ochoa Favela Diana Laura

Universidad de Sonora
dila8a_fa@hotmail.com

Área temática: Educación en campos disciplinares

Línea temática: Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje

Tipo de ponencia: Reporte Parcial o final de investigación



Resumen

En los últimos años, se ha hecho evidente para los académicos que los estudiantes que ingresan a la universidad carecen de las habilidades de lectoescritura necesarias para desempeñarse adecuadamente en su formación profesional, como después de graduarse. La preocupación por estas habilidades se ha abordado principalmente a través de los estudios de “literacidad académica”, cuyos hallazgos han revelado las deficiencias lingüísticas relacionadas con la escritura, lectura y expresión oral que los estudiantes de educación superior vienen presentando. Por lo anterior, el propósito de la presente investigación fue explorar las representaciones sociales que los docentes de la división de ingeniería en la Universidad de Sonora tienen sobre la literacidad académica, a partir de los conocimientos, actitudes y prácticas comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) que se ponen de manifiesto en el aula mediante las estrategias de enseñanza, con el fin de identificar como entienden e impulsan la literacidad académica en dicha área. El estudio fue de corte cualitativo y se realizaron entrevistas semiestructuradas para la obtención de información de un total de 13 profesores de diferentes programas de ingeniería. El análisis está referenciado en la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici, y de acuerdo con los resultados preliminares todos los informantes coincidieron en expresar explícitamente su inconformidad respecto a las pocas habilidades de lectoescritura que observan en los estudiantes, como también, se determinó que gran parte de la muestra cuenta con un conocimiento limitado sobre literacidad académica, lo cual puede influir directamente en las prácticas y estrategias docentes.

Palabras clave: Literacidad académica, escritura, lectura, docencia, ingeniería

Introducción

En la década de los 90, a raíz de los Nuevos Estudios de Literacidad (1980), emergió un campo de investigación conocido como “literacidad o alfabetización académica”, cuyos hallazgos han sacado a la luz una progresiva situación de literacidad deficiente en los diferentes niveles educativos, es decir, desde la educación básica hasta la educación superior los estudiantes presentan cada vez más dificultades para desarrollar habilidades lingüísticas relacionadas con la escritura, comprensión lectora y expresión oral, mismas que se han prolongado hasta el día de hoy.

Desde entonces se han hecho investigaciones a través de distintos puntos de vista para tratar de comprender la situación, siendo la educación superior el principal foco de atención, al suponer que los estudiantes ingresan a la Universidad con las disposiciones lingüísticas necesarias para asumir las exigencias académicas que cada disciplina dispone, a fin de desarrollarlas y fortalecerlas a un nivel profesional, lo cual vemos que no ha sido así. (Bono y De la Barrera, 1998; Becerra, 1999; Narvaja, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2003, 2005, Cassany y Morales, 2009, Zavala y Córdova, 2010; Gutiérrez y Flórez, 2011; Carlino, 2013; Córdova, 2015; Navarro, et al., 2019; Guerrero, 2020, entre otros).

Paula Carlino, es quizás la investigadora que mayor visibilidad ha dado a este fenómeno en el contexto latinoamericano y se ha dedicado a la exploración de estrategias utilizadas en universidades de habla inglesa, tales como Estado Unidos, Canadá y Australia (Carlino, 2003; 2005), países que van un paso adelante en abordar dicha cuestión. De este modo, tuvo lugar uno de los principales enfoques de investigación como lo ha sido desde la didáctica educativa, al considerarse la figura docente y su andamiaje pedagógico como un factor clave que influye y puede estar perpetuando esta falencia en los estudiantes. (White y Matteoni, 2018; García, 2019; Sánchez, 2020).

Así mismo, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) también han jugado un papel muy importante al monitorear y medir las habilidades de lectoescritura en los diferentes países que las conforman, comprobando que no es un problema aislado, sino que existe a nivel mundial y que debe ser atendido a la brevedad (UNESCO, 2017; Fortes, 2017). Por ello, se ha declarado como factor clave del Marco de Acción Educativa 2030 la importancia de incluir el desarrollo de nuevas literacidades en el sistema educativo como habilidades emergentes, no solo técnicas, sino también sociales, críticas y cognitivas desde enfoques más integrales para la mejora económica y social (UNESCO, 2016) ampliando el alcance de las agendas educativas mundiales desde la finalización satisfactoria de la educación básica hasta el aprendizaje y la formación de adultos, alcanzado un consenso mundial sobre el término de literacidad, como un continuo dinámico que se adquiere aun después de la escolarización formal (OCDE, 2013; Hanemann, 2015; Benavot, 2015; UNESCO, 2015), una idea va más allá de las formas tradicionales de ver la alfabetización como una condición binaria, de “alfabeto o analfabeto”, y más bien se dirige hacia la “literacidad”, como

un continuo que debe seguir evaluándose al ir incorporando una diversidad de tareas que los adultos encuentran en el hogar, la escuela, el trabajo y en sus comunidades. Las formulaciones actuales la definen como una competencia multidimensional clave que debe aprenderse y medirse constantemente (OCDE, 2015; Banco Mundial, 2014). Lo que propone una creciente flexibilidad en la investigación sobre Literacidad Académica con la intención de abordar cuestiones contextuales específicas. Tendencias de desarrollo que refuerzan la noción de literacidad como una construcción multidimensional (Cumming, 2013).

Por otra parte, si bien las nuevas literacidades han generado mucho interés en los últimos años, aún es necesario precisar su importancia y eventual contribución en los campos de estudio donde suelen relegarse los procesos de lectoescritura, pues aún siguen siendo asociados comúnmente a solo ciertas áreas de la educación como las ciencias sociales y las humanidades (Castelló y Mateos, 2015) cuando lo que se propone es integrarlas en todas, especialmente en las que se perciben más alejadas, como las ciencias exactas y sus aplicaciones.

Ante estos vacíos y considerando que el nivel superior es un espacio donde emergen inquietudes que crean la necesidad de comprender las condiciones de quienes se han apropiado de las prácticas letradas dentro de las diferentes disciplinas, se realizó la presente investigación que abordó el campo de la literacidad académica, a través de las representaciones sociales producidas por los profesores de la división de ingeniería, para comprender sus perspectivas, el contexto social en las que se producen, los mecanismos engendrados en su producción, así como las implicaciones en los procesos didácticos del uso de textos y discursos en el aula por parte de los docentes.

Desarrollo

El paradigma de investigación fue de corte cualitativo al permitir, hasta cierto punto, abordar la situación que se plantea, ya que a menudo esta metodología es utilizada cuando se pretende explorar significados contextualizados profundos que los individuos o grupos atribuyen a un problema social (Creswell, 2014). Como instrumento se optó por la entrevista semiestructurada cara a cara, para recopilar datos detallados sobre las prácticas letradas que se llevan a cabo en el aula y como (según los informantes) los estudiantes se desempeñan en ellas; para establecer una comprensión sólida acerca de las representaciones sociales conformadas por las experiencias, creencias y perspectivas de los participantes sobre el enfoque de la investigación (De Vos et al. 2005, p. 296), y así identificar áreas de oportunidad en los programas de ingeniería, para que un futuro sean útiles para el diseño de planes que incluyan el desarrollo y fortalecimiento de este tipo de habilidades en los estudiantes a lo largo de sus estudios.

El análisis está referenciado en la teoría de las representaciones sociales propuesta por Moscovici (1978, 2015), como una forma de conocimiento que está compuesto por figuras y expresiones socializadas que se refieren a un fenómeno socialmente valorado. Es decir, se constituyen como

conocimientos socialmente elaborados porque, si bien se producen a través de experiencias personales, se basan en información, creencias, valores, modelos, expectativas y prácticas que se viven a través de procesos educativos y tradiciones culturales de los grupos sociales. “Las representaciones sociales surgen del proceso de socialización y están directamente asociadas a la identidad colectiva” (Daniel, Antunes y Amaral, 2015, p. 291); cuya función es la elaboración de comportamientos, formas de organización y comunicación entre otros individuos (Moscovici, 1978). “Al interiorizarse, las representaciones pasan a expresar las relaciones de los sujetos con el mundo que conocen, y simultáneamente los sitúan en ese mundo” (Duveen, 1995, p. 267).

Según Moscovici (1961) las representaciones sociales se manifiestan a través de tres dimensiones: actitud, información y campo de representación. El primero de ellos se refiere al aspecto afectivo de la representación, una valoración positiva o negativa del objeto representado. La información, los conocimientos y formas de explicación que tiene el agente sobre el objeto, las cuales pueden variar dependiendo de la calidad y grado de precisión de esta información. Finalmente, el campo de representación que se define como la forma en que se organizan los diversos elementos que lo estructuran, lo que incluye la especificación de su núcleo figurativo o central y sus elementos periféricos (Abric, 2001). Elementos claves que orientaron la interpretación de los datos de esta investigación.

El cuerpo docente que conforma actualmente la división de ingeniería es de 157 profesores adscritos, sus edades oscilan entre los 25 a los 82 años de edad; 98 son maestros de tiempo completo y 59 de horas sueltas; 110 son hombres y 47 mujeres, de los cuales, solo 13, que pertenecen a diferentes programas, fueron los que participaron en el estudio. Esto, debido principalmente a las cuestiones de tiempo que toma realizar una entrevista a profundidad y su debida transcripción.

Sin embargo, pese a que en algunos estudios el número de participantes se considera como una limitante, en esta ocasión, la elección del enfoque da cuenta de que el objeto de esta investigación no es la generalización de resultados, sino la profundización de la problemática planteada (Mendizábal, 2006).

En resumen, los 13 docentes corresponden a los siguientes programas:

- Ing. Agronomía → 3
- Ing. Mecatrónica → 2
- Ing. Minas → 1
- Ing. Civil → 2
- Ing. Industrial → 3
- Ing. Química → 2

Tabla 2 Datos sociodemográficos de los docentes entrevistados

Informante	Género	Edad	Profesión /Campo disciplinar	Último grado de estudios	Maestro de tiempo completo/ Horas sueltas	Antigüedad en la docencia	Antigüedad en IP	Materias que comúnmente imparte
1	M	43	Ing. Industrial/ Industrial	Licenciatura	Horas sueltas	16 años	21 años hasta la fecha	- Programación CAD/CAM - Sistemas de producción -Tópicos de producción y calidad
2	F	55	Ing. Industrial/ Industrial	Licenciatura	Tiempo completo	33 años	2 años	- Admón. Estratégica - Formulación y evaluación de proyectos de inversión. -Cultura emprendedora.
3	F	40	Ing. Civil/ Civil	Maestría	Tiempo completo	12 años	21 años hasta la fecha	- Estructura de pavimentos - Vías terrestres - Laboratorio de materiales - Admón. de la construcción
4	M	38	Ing. Civil/ Civil	Maestría	Tiempo completo	2 años	18 años hasta la fecha	- Geotecnia - Topografía general
5	M	44	Ing. Industrial/ Mecatrónica	Maestría	Tiempo completo	16 años	22 años hasta la fecha	- Electrónica industrial - Automatización - Robótica
6	F	41	Ing. en Minas/ Minas	Maestría	Tiempo completo	10 años	3.5 años	- Mecánica de rocas - Elementos de explotación de minas - Software minero
7	M	47	Ing. en electrónica/ Mecatrónica	Doctorado	Horas sueltas	18 años	6 años hasta la fecha	- Automatización industrial - Circuitos eléctricos - Controladores Lógicos Programables - Actuadores y sensores - Instrumentación industrial - Diseño y dibujo industrial
8	M	77	Ing. Industrial/ Industrial	Licenciatura	Tiempo completo	36 años	25 años	- Gestión de mantenimiento - Admón. de la producción - Admón. de Recursos Humanos. -Ing. de métodos
9	M	42	Ing. Químico/ Química	Doctorado	Tiempo completo	5 años	1.5 años	- Int. a la ing. química - Fenómenos de transporte - Termodinámica - Análisis de procesos
10	F	38	Ing. Químico/ Química	Doctorado	Tiempo completo	4 años	1.5 años	- Ing. Térmica -Equilibrio químico Nanomateriales

11	F	43	Ing. en Irrigación/ Agronomía	Doctorado	Tiempo completo	20 años	3 años	- Hidráulica - Principios y prácticas de riego
12	M	62	Ing. Agrónomo/ Agronomía	Doctorado	Tiempo completo	33 años	2 años	- Manejo integral del aire - Diseño de plantas de tratamiento de aguas - Climatología aplicada
13	M	47	Ing. Agrónomo/ Agronomía	Maestría	Tiempo completo	13 años	1 año	- Ingeniería de riego - Tópicos en las Ciencias Agrop.

Fuente: Elaboración propia con base a la información proporcionada por los informantes

El único requisito que debían cumplir los profesores para ser candidatos a entrevista es que se dedicaran a impartir clases que solamente correspondieran a su área disciplinaria. Pues la presente investigación no busca clasificar o considerar a los informantes de acuerdo a sus datos sociodemográficos, por el contrario, la variabilidad de datos como la edad, antigüedad, experiencias, y materias que imparten, son factores que enriquecen el estudio, a través de las formas en que influyen en las RS sobre las prácticas de LA, y comprobar si existe entre ellos diferencias o coincidencias.

De manera general, si revisamos los perfiles de ingreso y egreso de estos programas de ingeniería en la plataforma oficial de la UNISON, en la sección de oferta educativa, podemos encontrar básicamente que el listado de los conocimientos, habilidades, aptitudes, actitudes y atributos de los estudiantes incluye efectivamente, un dominio en la comunicación oral y escrita, así como la comprensión lectora, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. En la mayoría de los casos se menciona explícitamente, a diferencia de Ing. Civil que lo introduce de forma figurada.

A pesar de ello, esto no corresponde mucho con lo que indican los mapas curriculares, pues no se encuentran asignaturas de esta naturaleza o que estén asociadas con el desarrollo de estas prácticas, salvo a algunas materias que podemos rescatar como *Comunicación en Ingeniería* en el plan de estudios de Ing. Industrial, *Comunicación gráfica* en el de Ing. Civil y *Seminario de investigación* en el caso de Ing. Agrónomo. Además de estas, pudiéramos mencionar la materia de *Estrategias para aprender a aprender* como una de las que si se imparten en todo el resto de los programas, al pertenecer al eje de formación común que toda licenciatura incluye de forma propedéutica. No obstante, esto no quiere decir, que en ellas se aborden específicamente estos aspectos de comunicación, habilidades de lectoescritura y análisis crítico. Por lo que, de entrada, se demuestra evidentemente que existe cierta inconsistencia en cuanto a lo que se enseña a través del currículum, con lo que se espera que aprenda el estudiante.

Conclusiones

En conclusión, las representaciones sociales describen cómo este grupo de profesores de la división de ingeniería definen y abordan la literacidad académica en su disciplina; entre quienes predomina la concepción de literacidad académica como un instrumento que permite desarrollar habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, a través de prácticas letradas, cuya capacidad y responsabilidad para la enseñanza recae necesariamente sobre ellos. Mediante sus declaraciones se logró vislumbrar su forma de pensar y cómo han construido inconscientemente sus representaciones, mostrando distintas maneras de entender y enseñar la literacidad académica en el aula. Así mismo, la presente investigación dio cuenta de que los procesos de enseñanza relacionados con la literacidad académica fueron muy limitados, y aunque todos los profesores expresaron estar conscientes de los problemas de lectoescritura que presentan los estudiantes, en realidad fueron pocos los que mostraron su interés al involucrarse y apoyar en estas habilidades, como lo es en la redacción y comprensión de los textos que les asignan.

Por otro lado, algunos docentes manifestaron que la lectura y la escritura son actividades que necesitan ser practicadas, sin embargo, declararon desarrollar su didáctica educativa de acuerdo a su área de conocimiento, ya que por cuestiones laborales y por las características de su materia, consideran que no es tan importante enfocarse en la enseñanza de los procesos de literacidad académica, por ello, dedican más el tiempo a sus contenidos temáticos, esperando que de esta forma, los estudiantes profundicen en otros saberes. Esta carencia puede vincularse con la falta de formación en las literacidades por parte de los docentes disciplinares.

A su vez, la investigación dio cuenta de un enfoque que no sólo se sitúa en las deficiencias o problemas de aprendizaje de los alumnos, sino también en la naturaleza social de la enseñanza de la escritura y la lectura, lo que, por ende, considera el contexto como un factor determinante en la construcción de las representaciones sociales, debido al carácter cultural e histórico que poseen en tanto la pertenencia a un grupo y que influyen en su configuración (Castorina, et al., 2005). De esta manera, se concluye que las representaciones sociales de los docentes sobre la literacidad académica influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, conocer las representaciones sociales es clave para apoyar y diseñar didácticas que integren la enseñanza de la escritura y lectura académica, dado que aporta información valiosa sobre la manera en que los docentes enseñan y sobre la disposición de los estudiantes.

Esto demanda que tanto la división como la institución regulen espacios para implementar cambios que incluyan la enseñanza de la literacidad académica en el currículo de manera transversal, lo que supone capacitar a los docentes para que asuman una enseñanza explícita de la escritura y la lectura en el salón de clases. Se puede argumentar que es a través de la conciencia de las teorías de literacidad y la incorporación de las mismas en las prácticas de enseñanza, como mejor se puede empezar por llevar a cabo el proceso de transformación en la enseñanza de estas disciplinas, de manera que prepare mejor a los estudiantes para entrar

al mercado laboral con un conjunto completo o integral de habilidades necesarias para ser exitoso en la sociedad global actual.

Además, generar propuestas que consideren las representaciones sociales de los sujetos involucrados, es importante porque facilita la toma de conciencia sobre la literacidad académica y su rol en la formación universitaria, lo que favorecería prácticas de enseñanza y aprendizaje más efectivas. Por último, la investigación ha confirmado que no es posible hacer cambios reales, en la educación, si se ignora cómo piensan los profesores; cómo operan; cómo ellos representan su trabajo; y cómo las condiciones de este trabajo les permiten tomar una posición de crítica, frente a las innovaciones educativas sugeridas.

Finalmente, este estudio ha intentado contribuir a la forma en que la teoría de las representaciones sociales puede describir y presentar un espejo crítico que plantea serias cuestiones sobre la literacidad académica en la educación superior. Las representaciones sociales encontradas en la división de ingeniería permitieron principalmente conocer las barreras y obstáculos que impiden el desarrollo y la implementación de la literacidad académica en los programas. Perspectivas críticas que pueden contribuir a generar cambios, primero en las condiciones y maneras de trabajar de los profesores para mejorar el proceso formativo de los estudiantes.

Referencias

- Bono, A., y De la Barrera, S. (1998). Los estudiantes universitarios como productores de textos. Una experiencia de docencia compartida. *Revista Lectura y Vida, año xix*.
- Becerra, N. (1999). ¿Cómo generar la visión epistémica del texto escrito en el aula escolar? *Revista Latinoamericana de Lectura*.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D., y Morales, O. (2009). *Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos*. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Cutiérrez, M. y Flórez, R (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- Córdova, J. (2015). ¿Qué es escribir para estudiantes ingresantes a la carrera de Ingeniería Civil? Un acercamiento a través de las representaciones sociales. *Onomázein*,
- Navarro, F., Uribe, G., Lovera, F. y Sologuren, I. (2019). Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: Representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*.
- Guerrero, S. (2020). Lenguaje y representaciones sociales: Lectura, escritura y prensa. *Revista Encuentros*.
- White, B., y Matteoni, L. (2018). All the kids we are most concerned about: Putting the at-risk at greater risk by teaching to the common core. *Language Arts Journal of Michigan*.
- García, V. (2019). La ambivalencia de la escritura académica entre los profesores de diseño. *Foro de Educación*.
- Sánchez, G. (2020). Representaciones sociales de docentes de una universidad chilena acerca de la escritura y de su enseñanza-aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*.
- Fortes, C. (2017). *Proyecto para incentivar la motivación a la lectura en 2do de primaria*. España
- UNESCO (2016). *Desembalando el objetivo de desarrollo sostenible 4: Educación 2030*. París: UNESCO
- UNESCO (2016). *Tercer informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos: El impacto del aprendizaje y la educación de adultos en la salud y el bienestar; el empleo y el mercado laboral; y la vida social, cívica y comunitaria*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: marco de acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad aprendizaje permanente para todos*. París: UNESCO.
- OECD (2015), *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing, Paris
- Banco Mundial (2014). *STEP Skills Measurement Surveys: Herramientas innovadoras para la evaluación de competencias*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Cumming, A. (2013). Multiple dimensions of academic language and literacy development. *Language Learning*
- Castelló, M., & Mateos, M. (2015). Las representaciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en las universidades españolas. *Cultura y Educación*
- UNESCO (2017). *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development: Reflections from the UNESCO Chairs programme*. Published by UNESCO
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE

- De Vos, A., Strydom, C., Fouché y Delpont, C., (2005). *Research at Grass roots for the social sciences and human service professions*. 3rd edition. Pretoria: Van Schaik.
- Moscovici, S. A (1978) *Representación social del psicoanálisis*. Rio de Janeiro: Zahar,
- Moscovici, S. (2015) *Representaciones sociales: investigaciones en psicología social*. Editado en inglés por Gerard Duveen. Traducción del inglés por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis: Voces
- Daniel, F., Antunes, A. y Amaral, I. (2015). *Representaciones sociales de la vejez. Análisis Psicológico*
- Duveen, G. (1995) *Los niños como actores sociales: Representaciones sociales en el desarrollo*. En: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos en Representaciones Sociales*. 5. ed. Petrópolis: Voces
- Moscovici, S. (1961;1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de investigación cualitativa*
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión* (Cuaderno N° 127). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Costa Rica
- Castorina, J. A., Barreiro, A., & Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*,