



# Redescubrir el impacto de las concepciones de aprendizaje en las prácticas áulicas en la Universidad

Fecha de recepción:

22/12/2014

Fecha de aceptación:

09/12/2015

[Rediscovering the learning conceptions' impact on the clases at the University]

**María Ema Martín**

**Palabras clave:**

Concepciones,  
aprendizaje,  
profesores,  
universitarios,  
prácticas áulicas

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

memamartin@hotmail.com

**Ariadna Farias**

Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

ariadnafarias1989@gmail.com

**Keywords:**  
*conceptions,*  
*learning,*  
*professors,*  
*university, class*

## Resumen

Las concepciones de aprendizaje explicitan cómo las personas describimos, experimentamos los fenómenos del aprendizaje de un modo cualitativamente diferente. Uno de los modelos metodológicos que se centra en la descripción y categorización de las mismas es el fenomenográfico. Es sobre éste donde se fundamenta nuestro trabajo metodológico. La unidad de descripción que toma la fenomenografía es la concepción.

Este artículo presenta avances sobre la construcción de categorías acerca de concepciones sobre aprendizaje

que poseen profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Son resultados provisorios de la investigación<sup>1</sup> en curso que tiene como objetivos identificar e indagar las concepciones del aprendizaje y las posibles influencias en las tareas de aprendizaje que elaboran para los estudiantes. Testimonios de los entrevistados dan cuenta de los distintos modos de concebir y entender el aprendizaje.

The learning conceptions explain how persons describe, experience, the learning phenomenon, that are qualitative different. One of the methodological approaches that focus the description and categorization is the phenomenographic one. It is over this that we centre our methodological work. The unit description is the conception.

This paper shows the progress on the categories built about professors' learning conceptions of the Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. They are provisional results of the research<sup>2</sup> in which the main goal refers to identify and to inquire into the learning's conceptions and the possible influence on learning tasks that students perform. Testimonies from the professors show different ways to conceive and understand learning.

## Introducción

El estudio de las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios se presenta como desafío para poner en cuestionamiento nuestras prácticas en salas de clase y de lo que en ellas se pone en juego, particularmente en lo que respecta al aprendizaje. Es por ello que se hace necesario tomar conciencia sobre el contenido del aprendizaje, los procesos y resultados que denotan el cómo se aprende, y las condiciones como variables

externas e internan que interjuegan en las descripciones y explicitaciones del fenómeno.

La investigación —que es fuente para este artículo— se ancla en trabajos previos realizados en esta área particular donde se indagó acerca de las concepciones de estudiantes universitarios y la motivación; las concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios y el aprendizaje intencional. Este trabajo toma de este marco referencial algunos temas y los profundiza, especialmente en lo circunscripto a concepciones de aprendizaje. Desde la dimensión metodológica el enfoque que se asume es el fenomenográfico, aportando desde el mismo una mirada cualitativa. La población sobre la que se estudió fue constituida con profesores universitarios de la Facultad de Ciencias Humanas [FCH], en la Universidad Nacional de La Pampa [UNL-Pam], Argentina.

## Marco referencial

Las investigaciones de corte fenomenográfico se desarrollaron en Europa y Australia desde la década de 1970. Indagar como las personas describían experiencialmente los distintos acontecimientos del mundo fue uno de los propósitos que se plantearon. El trabajo versó, particularmente, sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes de distintos niveles del sistema educativo. Estos estudios se realizaron principalmente en Europa, en Suecia, en la Universidad de Gothenburg (Saljö (1979), Marton (1981, 1986, 1988); Marton, F., DallAlba, G; Beaty, E. (1993). Estudiaron las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios. El segundo grupo que trabajó en Europa sobre esta temática fue desarrollado por docentes de la Universidad de Lancaster, en el Reino Unido, bajo la dirección de Entwistle (1981). Un tercer grupo desarrolló trabajos en Australia bajo la dirección de John Biggs (1979).

En nuestra investigación los marcos teóricos de referencia se basan sobre los resultados encontrados por el grupo de Gotenburgo como así también sobre el trabajo de Martin (2005). En la investigación que desarrolló Saljö (1979) identificó cinco (5) tipos de concepciones de aprendizaje académico en estudiantes universitarios (Saljö, 1979, en Marton et al, 1993, p. 227):

1. incremento del conocimiento;
2. memorización;
3. adquisición de conocimientos sobre hechos, procedimientos, etc., los cuales pueden ser retenidos o utilizados en la práctica;
4. abstracción de significados;
5. un proceso interpretativo focalizado en la comprensión de la realidad.

Los resultados encontrados por Marton, et al., (1993), mostraron que además de las categorías formadas en la investigación de Saljö (1979) hallaron una sexta concepción a la que denominaron “cambios personales”. Además identificaron y agruparon las concepciones de aprendizaje sobre congruencias, contrastes y complementariedad de las concepciones.

Las categorías sobre el aprendizaje elaboradas por Marton, et al. (1993) fueron seis. En las mismas, la concepción del aprendizaje fue descrita como:

1. Aprendizaje como incremento del conocimiento personal: Marton acuerda con la interpretación de Saljö donde manifiesta que el rasgo central de esta concepción es la vaguedad en la explicación del fenómeno porque el entrevistado define con la misma palabra, aprender, y lo relaciona con el conocer sin hacer ninguna otra explicación.
2. Aprendizaje como memorización y reproducción: esta concepción está relacionada con la fase de adquisición y aplicación. En esta categorización el significado clave es el aprendizaje por medio de la memoria mecánica. Es también concebido en término cuantitativo, como una reproducción fiel de la realidad.
3. Aprendizaje como aplicación: lo que es aprendido se lo explica a través de la habilidad para aplicar algún conocimiento o procedimiento. Es decir una traspolación directa de un contenido a una situación de resolución práctica (Saljö en Marton, et al, 1993). También implica recuperar lo que ha sido aprendido y almacenado en la memoria y vuelto a utilizar.
4. Aprendizaje como entendimiento o comprensión: esta categoría

marca la diferencia entre las tres primeras y las tres que restan. El rasgo que identifica a ésta y a las subsiguientes es cómo el sujeto otorga significado a los nuevos aprendizajes.

5. Aprendizaje como interpretación o visión de un modo diferente: esta categoría se caracteriza por un sujeto que otorga significados, cambiando sus modos de pensar originales, es decir, modificando su concepción de algo. Esto es la diferencia que se establece con la categoría anterior.
6. Aprendizaje como cambios o desarrollos personales: es la nueva concepción encontrada por este grupo de investigadores. El sujeto desarrolla un nuevo modo de ver un fenómeno, y al ver el mundo de un modo diferente lleva a que pueda ver cómo cambia como persona.

El análisis de las concepciones de aprendizaje puso en evidencia el sentido y significado que los estudiantes le otorgaron y se manifestaron en una explicación más orientada hacia el qué — el aprendizaje — o hacia el cómo — modo de adquisición —.

El trabajo de Martin (2005), analizó las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de carreras de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, de la UNLPam donde se elaboró la siguiente clasificación conceptual:

1. Aprendizaje por Ósmosis;
2. Aprendizaje por Acumulación de Conocimiento;
3. Aprendizaje por Comprensión y/o Entendimiento.

La primera categoría se manifestó como una concepción ingenua, general y simple, ya que explicó la misma como traspaso del conocimiento, como algo filtrable, no hace lugar a auto cuestionamientos ni reorganización del mismo. Se manifestó esta creencia a través de la lectura reiterada. La segunda indica que la suma de información implica conocimiento, particularmente asegura dicho aprendizaje por medio del premio o ayuda externa. Ambas concepciones respondieron a las explicaciones acerca del aprendizaje que lo definen como asociación de ideas.

En contraposición, la tercera categoría que se identificó se relaciona con una concepción de aprendizaje por Comprensión y/ o Entendimiento

del Conocimiento. Dicha categoría sostuvo, que el aprendizaje se desarrolló por reorganización con la puesta en acción de diferentes procesos de aprendizaje complejos en el cual los estudiantes van otorgando y construyendo significados.

## **Enfoque metodológico**

El enfoque fenomenográfico es un modelo de investigación que estudia las diferentes maneras de cómo los sujetos piensan, entienden, explican la realidad. También cómo vivencian, experimentan, justifican, perciben dichos fenómenos con los que interactúan o conviven de un modo cualitativamente diferente (Saljö, 1979; Marton, 1981; Johansson, Marton, 1985). Asimismo, este enfoque, analiza el contenido de las concepciones de las personas, las representa y caracteriza, para elaborar una clasificación en categorías descriptivas. En este sentido, puede decirse que la fenomenografía no categoriza la realidad, sino la interpretación de la misma. De este modo, se intenta explicitar la apariencia que tienen estos fenómenos para las personas.

La fenomenografía se centra en las relaciones existentes entre los seres humanos y el mundo que les rodea. Investiga las diferentes formas, desde un punto de vista cualitativo, en las que las personas experimentan o interpretan fenómenos (Marton, 1990, sin más datos).

La unidad de descripción en fenomenografía es la concepción. Las concepciones de la realidad son pensadas como “categorías de descripción” para facilitar la comprensión de las voces de los sujetos que explicitan su explicación, interpretación, vivencias sobre los fenómenos del entorno. Svensson (1984 en Marton, et al, 1993) definió la naturaleza de una concepción como fenómenos delimitados por el contexto, sus componentes y las relaciones que se establecen entre ellos.

Las concepciones o los modos de entender la realidad no son vistas como cualidades individuales sino como se conforman en concepciones que se organizan en grupos y pueden aparecer en situaciones diferentes

por lo que podrían llegar a ser estables y generalizables entre situaciones varias.

Marton y Wing Yan Pong (2005), sostienen que se han complementado los modos de analizar las concepciones a través de dos nuevas miradas, las cuales, en investigaciones previas no eran tenidas en cuenta. Estas miradas refieren a aspectos de las concepciones denominados referencial y estructural. El primero de ellos, alude al significado general que se hace del objeto o fenómeno referido. Son aquellos aspectos en los que se focalizan las personas cuando informan sobre las concepciones. El segundo, explica la combinación de características de los objetos o sucesos que fueron discernidos y localizados para su explicación, interpretación, es decir cómo se logra este conocimiento. Dentro de cada concepción, se observan distintos rasgos o características del objeto o suceso, que es lo que lo define o lo diferencia. Además, dentro de esos rasgos, hay modos de discernir esas características y también pueden aparecer variaciones en las formas de distinguir sobre los objetos y sucesos vivenciadas por el sujeto. Se lo pueden definir tanto desde rasgos conceptuales como desde los experienciales. El “qué” funciona como condición necesaria para que se establezca el “cómo”. Sostienen Marton y Tsui, (2004) que existe una relación dialéctica entre el qué y el cómo, que se expresa en el discernimiento, la explicación, la descripción y la variación de dicho fenómeno.

Los instrumentos que se utilizan habitualmente en este enfoque remiten al uso de entrevistas abiertas o semiestructuradas, donde en el primer caso, las preguntas son amplias como para que el entrevistado tenga libertad de expresarse sobre el fenómeno a estudiar y elija dimensiones o aspectos del mismo que él recorte. La segunda, ofrece recorridos más acotados según la intencionalidad del investigador o su proyecto. En ambas, se pretende que dichas entrevistas muestren descripciones verbales amplias sobre el objeto en cuestión. A partir, de las voces emitidas por los entrevistados, se realiza una selección de acuerdo al recorte establecido para el objetivo de este trabajo. Se las cataloga según semejanzas, diferencias, regularidades que den cuenta de las percepciones e interpretaciones de los entrevistados.

En nuestra investigación, los fenómenos estudiados son las

concepciones de aprendizaje de profesores universitarios de la FCH, UNLPam, Argentina con sede en General Pico, que se describirán y caracterizarán a partir de lo que se percibe o interpreta o explicita. Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas y los trabajos prácticos recogidos en el trabajo de campo<sup>3</sup>.

La primera fase del análisis de los datos (las entrevistas semiestructuradas) para la categorización de las concepciones de aprendizaje de los profesores universitarios, fue organizada en relación con el contenido del aprendizaje, el modo de aprender, regularidades y condiciones del mismo. Estas dos últimas dimensiones fueron decididas y recortadas por el equipo de investigación a partir de los primeros análisis del trabajo de campo a posteriori

de su aplicación y que se sostenían en todos ellos. Los que responden al qué y al cómo, es decir a los contenidos y procesos que explicitan los aprendizajes fueron extraídos de Marton, et al, (1993). El que corresponde a condiciones se tomó como referente a lo explicado por Pozo Muncio en su texto *Aprendices y Maestros* (1996), y reconstruido por el equipo de investigación en base a aportes de la autora Lidia Fernández (1998). El cuarto criterio que corresponde a regularidades fue construido por el mismo equipo.

De este modo, los datos se agruparon y delimitaron en función de estos criterios. Se fueron conformando clasificaciones en relación con el corazón del significado.

Es así que el proceso de construcción de categorías de análisis se basa en 4 criterios presentados previamente. Las mismas son:

**CONTENIDO DEL APRENDIZAJE:** Marton y otros (1993) sostienen que implica pensar en “qué” se aprende;

**MODO DE APRENDER:** considera el “cómo” se aprende, que explicita procesos y resultados. Se entiende al “cómo” como procesos que impliquen elaboración y transformación, así como también a lo referido a resultados de las conductas observables producto de las acciones directas y otras evidencias que de noten otros efectos.

**CONDICIONES DEL APRENDIZAJE<sup>4</sup>:** implican las variables internas y externas que estarían influyendo en el aprendizaje; y por último



**REGULARIDADES DEL APRENDIZAJE:** se trata de la repetición y frecuencia de términos, contenidos o temas en el discurso o escritura.

El análisis de las voces de los entrevistados se encuadra en estos criterios para la búsqueda de significados y sentidos de las concepciones para la creación de categorías. A posteriori de esta segmentación y organización de voces en clasificaciones generales, las mismas se reordenaron en función de ajustar los datos e ir estableciendo categorías descriptivas que explicitaran el significado y la experiencia sobre el fenómeno de indagación. El proceso se fue comparando entre lo individual y el grupo de significaciones que se fue organizando para establecer semejanzas y diferencias según criterios establecidos e ir creando categorías de descripción pertinente con relación a las explicaciones del objeto de estudio, las concepciones de aprendizaje de los profesores universitarios.

Con relación a la selección de docentes a entrevistar, la misma fue realizada por la combinación de técnicas de criterios y azar sobre los Planes de Estudios (2009-2010) de las tres carreras de Formación Docente (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria) que se dictan en la FCH con sede en General Pico. Sobre un total de 11 (once) espacios curriculares seleccionados, se sostuvieron 8 (ocho), habiéndose dado de baja a 3 (tres) por particulares y diferentes razones. Las entrevistas semi estructuradas se clasificaron en Grupo A, quienes responden a la Formación General de las tres carreras, Grupo B los de Formación Específica, y Grupo C espacios curriculares comunes a las tres carreras.

## **Análisis de los datos: sus avances**

Este estudio sobre las concepciones de aprendizaje actualiza la discusión sobre el impacto que las mismas generan en las prácticas áulicas, la forma de entender los aprendizajes, en hacerlos consciente para ponerlos en interacción con otros componentes del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este nivel de análisis de los datos se clasificó la información de las entrevistas<sup>5</sup> realizadas para conformar las primeras conceptualizaciones

sobre concepciones, resultados que son provisorios. Para el análisis se consideró los criterios que orientan las descripciones del fenómeno en estudio como son:

- El contenido, el “qué”;
- Los procesos o modos de aprender, o sea el “cómo” que se encuentra en las descripciones de las voces.
- Las condiciones;
- Las regularidades
- Las concepciones de aprendizaje construidas responden a:
  - Aprendizaje como proceso – producto;
  - Aprendizaje por comprensión;
  - Aprendizaje por transformación.

En el caso de la primera concepción mencionada, ésta remite al aprendizaje como proceso – producto, dado que el mismo es considerado como reproductor de estímulos externos o información. Lo que se aplica es lo enseñado o diseñado por el docente.

Esta concepción caracteriza al aprendizaje como proceso lineal, entre docente y alumno, unidireccional donde lo que interesa es el producto final del proceso, en las conductas observables de los estudiantes. El foco es el resultado. El aprendizaje es entendido como una asociación acumulativa de ideas, y no como transformación de las mismas. Explican dichas asociaciones el aprendizaje verbal de conceptos, de hechos, entre otros, que son insuficientes para organizar y relacionar las nuevas informaciones con lo ya internalizado. Aprender estos tipos de conocimientos no implica que necesariamente se comprenda el objeto de estudio. Interesa el rendimiento como producto terminado. El error, como resultado de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, es considerado como unidad a corregir, a enmendar y habitualmente es señalado desde el ambiente como negativo.

En una de las entrevistas –que a continuación se explicita– en lo discursivo, el aprendizaje se relaciona con la comprensión e interpretación la realidad. Sin embargo, en el qué del aprendizaje, prima una concepción de linealidad, de utilidad, y como producto final, el “cómo”. El resultado se observa mediante la aplicación de lo aprendido en la

resolución de problemas, de trabajos prácticos, evaluaciones y otras tareas. En este sentido, el aprendizaje se caracteriza por ser funcional, pensando en este último término desde una mirada de utilidad.

“y esa comprensión es de interpretar, de interpretar la realidad, de poder funcionalizar los conceptos [...] que les sirva para resolver.”(E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

“lo que ellos logran no deja de verse en las producciones [...] en las puestas en común en los trabajos prácticos y demás que uno puede darse cuenta que si este objetivo lo logran o no”(E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

“Cuando se acostumbran a trabajar esta cuestión de las categorías aprenden la lógica de buscarlo” (E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

Las condiciones, actúan en esta concepción, de un modo instrumental como complementario –distinto a lo que se observa en las otras dos concepciones–. Por ejemplo, en lo que respecta al tiempo, esta posición acompaña y completa la idea de un aprendizaje que refiere meramente a la utilidad. La variable temporal es considerada como determinante por sobre los procesos cognitivos:

“[...] porque los tiempos priorizan más que los procesos cognitivos”(E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

Otro rasgo que enmarca esta concepción está sostenido en la mirada acerca del error. El mismo es observado desde el ambiente, es decir por parte de los docentes en este caso, para que pueda ser revisado, recuperado y se obtenga el logro esperado.

“lo vuelven a entregar, es así, no es desaprobado y ya está como dice el programa y lo recuperan, [...] desde la base de lo que se le observó, en los parciales intentamos que sea lo mismo no nuevas

consignas, sino que puedan lograr”(E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

Un nuevo aspecto relacionado con las condiciones referidas a la cultura académica está representado por los trabajos prácticos y los espacios de puesta en común, que de ellos se desprenden. En estos momentos el interés está marcado por los logros de los estudiantes.

“lo que va sucediendo después de cada clase, que pasó, que hicieron, quien lo logró, quién no lo logró, si leyó o no leyó que eso no es un detalle menor” (E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

Respecto a las regularidades del aprendizaje, es decir, la repetición y frecuencia de términos, contenidos o temas en el discurso o escritura, se observa en la entrevistada E6 la reiteración de términos tales como “categoría conceptual” en relación al contenidos del aprendizaje, y “trabajos prácticos” para explicar el cómo.

La concepción que sostiene el aprendizaje por comprensión o entendimiento, explica que existen procesos de elaboración, interpretación de la realidad –buscan que se vincule la teoría y la realidad de modo concreto–, de identificación y de acciones sucesivas con relación al objeto de estudio, con un desaprender.

“entender que hay distintas miradas para interpretar la sociedad [...] que les sirva para hacer una interpretación de la realidad” (E 7, comunicación personal, 09-10-2012).

“esta concepción del aprender que uno no lo explicita en los programas pero que está y que es esto son aproximaciones sucesivas al objeto de estudio, eso es aprender, [...] esta cosa de cómo lo vas rodeando” (E 1, comunicación personal, 21-12-2012).

“el aprendizaje para mí tiene que ver con cada uno, es algo inherente

al sujeto”. “Yo creo que aprender siempre implica que desconocer lo que ya sabíamos. Como que el aprendizaje es una construcción que a veces implica desaprender” (E 4, comunicación personal, 22-08-2013).

En esta categoría se observa que las docentes pueden describir, explicitar qué es el aprender, el contenido del mismo pero se torna difuso cuando expresan el cómo, es decir procesos y resultados del aprendizaje; no logran integrarlo en un marco descriptivo –explicativo con relación al contenido. Se pudo diferenciar tres dimensiones de análisis en la forma de describir procesos y resultados, pero solo como única variable interviniente en las explicaciones de los entrevistados. Las mismas fueron elaboradas a partir de los análisis de las voces de los docentes en relación con los criterios establecidos. Estas dimensiones son:

- a. la dimensión instrumental: el tiempo cronológico, la lectura, las ayudas externas de docentes. Ponen el acento en estas aristas como algo externo, que actúan desde el ambiente;

“el trabajo no solo incluye clases prácticas sino también [...] consultas con el tutor académico”; “con trabajo compartido” (E 7, comunicación personal, 09-10-2012).

“[...] ellos no tienen tiempo para leer.”; “[...] si bien las consignas intentan ser consignas abiertas se necesita leer”; “[...] la mayor dificultad es esa disponibilidad para predisponerse a leer antes” (E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

- b. la dimensión cognitiva: la argumentación se entrama tanto como proceso como resultado – la docente lo pide como logro, pero no lo enseña como proceso cognitivo, ni lo ve como necesario;

“yo intento conseguir [...] es el tema de la argumentación [...] a partir de determinados hechos políticos”; “[...] no tengo en claro

cómo enseñarlo”; “les pido que traigan una noticia de la semana, del día, comentan cual es y a partir de ahí arranco cual es el argumento de la noticia, [...] pero como que no pueden, no identifican cual es la base argumentativa de la noticia” (E 1, comunicación personal, 21-12-2012).

También se observa cómo determinadas categorías conceptuales actúan como obstáculo epistemológico, pero no tiene claridad de cómo intervenir para iniciar un proceso de contradicción cognitiva, para promover un posible reconocimiento y toma de conciencia de dicha situación por parte de los estudiantes.

“como que hay un conocimiento sedimentado en los pibes que obstaculiza y que en todos los casos, ¿qué hacen?, ¿cómo lo resuelven? Estudian... estudian lo que yo les enseño, estudian los textos, repiten, no hacen el clic” (E 1, comunicación personal, 21-12-2012).

Ante la pregunta del entrevistador si intenta romper con los obstáculos epistemológicos, la profesora responde:

“yo tampoco pretendo ver, tampoco quiero, y eso lo tengo clarísimo que los pibes terminen con un discurso político como el mío” (E, comunicación personal, 21-12-2012).

c. la dimensión psíquica: el deseo del estudiante, el encuentro como vínculo con los otros, promueve aprendizaje.

“uno tiene que saber planificar, elaborar un proyecto. Ahora, sabiendo que en el momento que ese proyecto se encuentre con las personas, es más importante el encuentro, y qué puede sacar uno de eso, de ese encuentro, para que le sirva al otro, porque si no es repetir un contenido”; “[...] tiene que ver con el deseo” (E 4, comunicación personal, 22-08-2013).

Al establecerlas como única variable descriptiva del fenómeno hace

que la intencionalidad de los aprendizajes quede instalada en la posibilidad de los sujetos de aprender en los primeros acercamientos, interacciones con los objetos de estudios; en el deseo del estudiante supone la existencia de un impulso para llevarla a cabo y que activa y dinamiza los procesos de aprendizaje.

En esta perspectiva externa, se diluye el sentido de la complejidad de los procesos aprendizajes, de interacción con el medio, de la transformación de los saberes ya internalizados.

Con relación a las condiciones, éstas se entremezclan con los procesos y resultados, es decir con el cómo. Esto es, son descriptos por los entrevistados para explicar los modos de aprender pero justamente desde una función de exterioridad, del ambiente como interventor del aprender. Observamos las diferentes condiciones tales como el objeto de estudio –particularmente su complejidad, elementos institucionales– como los tiempos cronológicos, integrantes de equipo de cátedra –, la cultura académica –la lectura– son variables externas que operan solamente desde el ambiente, sin que se cuestione ni se integren las mismas como parte del proceso de aprendizaje en su complejidad.

“si yo no puedo interrogar ese texto, o leo esto porque parcial me toca leerlo [...] yo creo que hay una lectura cuasi mecánica” (E 6, comunicación personal, 08-05-2013).

La tercera concepción, el aprendizaje como transformación, sostiene como acción principal desestabilizar estructuras cognitiva, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones. Es decir, integrar la nueva información que se intenta internalizar con la ya adquirida, donde también se pone en juego e intervienen lo corporal y lo emocional. Implica reconocer o poder descubrir aquellas ideas previas, relevantes tanto del dominio como de las estructuras cognitivas que actúan como bloqueo que se interpone para integrar nuevos conocimiento. Si bien son complejas de discernir, de encontrar, es importante el intento, aunque después convivan las previas y las novedosas. Esta concepción explica también que, el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y

exploración en un contexto particular, social, cultural, situado. La trama interactiva actúa de modo dialéctico en los procesos de aprender. Lo diferencia de la concepción anterior, la posibilidad de crear alternativas ante situaciones conflictivas en contextos sociales particulares.

Por otra parte, es interesante ver como dentro del aprendizaje por transformación, las concepciones pueden ser descriptas, explicitadas hasta en la función del propio desempeño docente, desde el lugar de mediador, entre los contenidos académicos, los sujetos del aprendizaje, el contexto de formación. Como así también desde un rol de autocrítica. Esto implica una toma de conciencia de la compleja trama que lleva la construcción de los aprendizajes.

En síntesis, el foco principal de esta concepción está en la integración entre la descripción del contenido, el “qué” y los procesos y resultados, el “cómo”.

“aprender [...] es buscarle el sentido. Si uno toma a Larrosa, este autor que habla de la experiencia, la experiencia es la que permite después relatarla y contarla. Entonces una vez que se cuenta, que vamos dando palabra, le vamos dando ese sentido. Y desde la experiencia, por supuesto experiencia incluye la integralidad, el concepto, la emoción, la valoración los temores.” “El aprendizaje es siempre aprendizaje situado” (E5, comunicación personal, 13-05-2013).

“[...] tiene que hacer sucesivas reestructuraciones. [...] la reestructuración implica rupturas [...] entre lo cognitivo y lo mental que va acompañado de una ruptura desde lo corporal y yo diría también desde lo emocional” (E5, comunicación personal, 13-05-2013).

“siempre las clases van a ser en interacción de lo teórico con lo práctico. A veces partimos de un concepto como disparadores. Después llegamos a la práctica. O al revés” (E5, comunicación personal, 13-05-2013).

“hay que ir desestabilizando ciertos esquemas para que a partir de eso puedan ir construyendo modos más complejos de conocimientos.”



“[...] puedan problematizar la realidad” (E3, comunicación personal, 07-12-2012).

“aprenden desde lo que traen [...] de las representaciones que tienen de la materia, de sus saberes [...] elaborando explicaciones del proceso de aprendizaje y para elaborar una explicación la tienen que comprender y para esa comprensión es importante la lectura y escritura” (E8, comunicación personal, 30-09-2013).

“proponemos muchas actividades focalizadas a estos dos procesos en particular”. “la lectura en principio y en esa lectura la identificación de conceptos, [...] también que ellos puedan establecer relaciones entre sí” (E8, comunicación personal, 30-09-2013).

“nuestros estudiantes aprenden de una manera que no se si nosotros nos podemos dar cuenta de cómo es que aprenden ellos” (E3, comunicación personal, 07-12-2012).

Con relación a las condiciones Fernández e Iglesias (2014) sostienen que se identifica el énfasis del objeto de estudio en la descripción sobre el aprendizaje. Se presenta una configuración clara del rol docente, del estudiante y del objeto de conocimiento.

...porque muchas veces insistir en tan poco tiempo con capacidades que tiene que ver con ejecuciones musicales, que todos sabemos que todos los músicos nos ha costado mucho tiempo lleva directamente a una frustración porque ellas no lo pueden lograr” (Fernández e Iglesias, 2014, p.5).

“[...] estimular esta cuestión de los procesos de metacognición. Que ellos empiecen a hacer explícito el proceso a partir del cual van logrando ciertos aprendizajes o ciertos procesos o competencias.”(E3, comunicación personal, 07-12-2012).

## Reflexiones finales

Pensar la complejidad de las aulas, lleva a cuestionar las concepciones de aprendizaje, desde nuestra perspectiva y recortes teóricos. En el recorrido realizado por las descripciones y explicaciones de los profesores acerca de sus experiencias, vivencias con el aprendizaje se hace interesante observar las formas de concebir el mismo, cómo entienden que actúa, sus intencionalidades, entre otros. Las tres categorías que se construyeron: aprendizaje como proceso - producto; aprendizaje como comprensión y aprendizaje como transformación, puede ayudarnos a entender las razones de las justificaciones de los profesores sobre las distintas variables que intervienen en los procesos de aprendizaje. También muestran otras características propias de las concepciones o ideas previas como son que resultan complejas de encontrar, son difíciles de modificar, son personales, entre otras. Sostenemos la importancia de tomar conciencia del rol que juegan en nuestras prácticas cotidianas de aula, para promover alternativas en las propuestas de enseñanza y aprendizaje.

Es interesante observar como desde lo discursivo, la voz de algunos profesores sostiene un modo de explicar el aprendizaje, pero cuando profundizan dicha argumentación aparecen contradicciones –caso concepciones como proceso - producto, o explicaciones desde una sola perspectiva– caso aprendizaje como comprensión, sin cuestionarse integración de otras variables que explican la complejidad de los aprendizajes.

El reto –para el grupo de investigación– es seguir indagando con la triangulación de los instrumentos que se aplicaron para integrar esta producción construida. También forma parte del proceso de análisis el impacto que generan las concepciones en la elaboración de trabajos prácticos, en particular las consignas de los mismos, sus secuencias, coherencias, propósitos. Esto es, ponerlos en tensión con las concepciones construidas y los componentes que acompañan al estudio de las mismas como son el contenido, los modos, las condiciones y las regularidades en las concepciones de aprendizaje.

Asimismo otro desafío que se presenta es compartir estos resultados con los entrevistados para generar espacio de discusión para continuar

con la problematización de esta temática e intentar promover opciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## Notas

- 1 Presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2011 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 145/12 de dicha casa de estudio. Dirigido por por Mg. Diana Martín (UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martin (UNLPam).
- 2 It appeared at the Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. It was assessed on December 2011 and aprobed by the Consejo Directivo N 145/12. The director is Mg. Diana Martín (UNCo) y co dirigido by Mg. María Ema Martin (UNLPam).
- 3 Los trabajos prácticos se homologaron como tareas de escrituras, actividades, tareas, entre otras.
- 4 Se consideran condiciones a las variables externas que influyen en el aprendizaje. “Dentro de la categoría de condiciones podemos incluir, dada una situación, todos aquellos aspectos preexistentes al fenómeno que estudiamos y que establece con él alguna relación de determinación” (Fernández, L., 1998 citado por Fernández; Iglesias, 2014).
- 5 Lo transcripto en cada cita son las respuestas de los entrevistados en el momento de las charlas. En algunos casos hubo repreguntas en el transcurrir de las mismas y de sus respuestas no se obtuvo ampliatoria a lo requerido.

## Bibliografía

- Fernández, M. N. e Iglesias, A. I. (2014). Las relaciones con el conocimiento a enseñar presentes en las concepciones de aprendizaje de profesores universitarios. En Giovine, R; Baldoni, M., Suasnábar, J (comps.) *Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación*. ISBN: 978-950-658-358-3 UNCPBA.
- Martin, M. E. (2005). *Factores Motivacionales en el Cambio Conceptual*. Tesis de Maestría en Psicología del Aprendizaje no publicada. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación. Río Negro, Argentina.

- Marton F. y Säljö, R. (1984). Approaches to Learning. En: Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. pp. 106-125. Internet versión: 2005.
- Marton, F. (1981). Pehnomenography – Describing conceptions of the work around us. *Instrucion Science*, 10, 177 – 200. Elsevier Scientific Publishing Company, Amsterdan – Printed in the Netherland.
- Marton, F. (1990). Fenomenografía: un enfoque de investigación dirigido al conocimiento de las diferentes maneras de comprender la realidad. En R. Sherman y B. Webb (eds). *Qualitative Reseach in Education: Focus and Methos*, 2º ed., (pp. 141-161) (Traducido por, J.L. Cubero Fernández y J. Rojo Fructuoso, 1999). Recuperado de: <http://www.feyts.uva.es/ed/metodos>, 21 November, 2011.
- Marton, F.; DallAlba, G.; Beaty, E. (1993). Conception of Learning. *IJER*, 19 (3), 277-300.
- Marton, F.; Wing Yan Pong, (2005). On the unit of description in phenomenography, *Higher Education Research & Development*, 24:4, 335-348, DOI: 10.1080/07294360500284706.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M.; Martín, E.; de la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. Grao.
- Vélez, G. (2002). Aprender en la Universidad. La Relación del Estudiante universitario con el conocimiento. Cátedra Estrategias para el trabajo intelectual. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.