



### Aprender. Concepción de aprendizaje en estudiantes de Ciencias de la Educación de cuatro universidades latinoamericanas

*Learning. Students' Learning Conception at the Bachelor's Degree in  
Educational Sciences in Four Latin-American Universities*

*Aprender. Concepção de aprendizado em estudantes de Ciências da  
Educação de quatro universidades latino-americanas*

**Ida Lucía Morchio**

Universidad Nacional de Cuyo  
lucy\_morchio@yahoo.com.ar

**María Estefanía Giorda Ugarteche**

Universidad Nacional de Cuyo  
estefaniagiorda@gmail.com

**Antonella Viggiani**

Universidad Nacional de Cuyo  
anto.viggiani@hotmail.com

Recepción: 21/11/2018

Aceptación: 18/11/2019

#### **Resumen**

Desde un enfoque fenomenográfico se indagan las concepciones de aprendizaje en estudiantes que cursan Ciencias de la Educación/Pedagogía en: Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad de Colima y Universidad Estadual Paulista. Los objetivos son: 1. Caracterizar el fenómeno en estudiantes que cursan una misma carrera en diferentes universidades; 2. Observar si se muestran elementos que distingan las concepciones de aprender en quienes se encuentran en el tramo inicial/final de la carrera; 3. Identificar aspectos comunes e idiosincráticos según contexto y tramo mediante un análisis por dimensiones desarrollado ad hoc; 4. Ponderar si lo que el estudiante entiende por aprender es transversal a diferentes poblaciones.

En lo metodológico, con aproximación cualitativa, se extraen las categorías en un corpus de 264 producciones escritas, se analizan por universidad y tramo y los resultados se ponen en relación con desarrollos teóricos precedentes.

Como hallazgos, 1. Nuestros resultados confirman parcialmente los obtenidos en estudios previos; 2. El análisis por dimensiones visibiliza diferencias que en otros estudios pasan inadvertidas; 3. Las particularidades según contexto educativo y tramo condicionan las generalizaciones referidas a la concepción de aprendizaje; 4. Lo que los estudiantes comunican sobre el aprender aporta insumos para reflexionar sobre la trayectoria formativa en la universidad.

**Palabras clave:** Concepciones de aprendizaje, Estudiante universitario, Contextos académicos, Tramos en la trayectoria formativa.

### Abstract

A phenomenological research method has been adopted to investigate students' learning conceptions at the Bachelor's Degree in Educational Sciences/Pedagogy at Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Federal de Río de Janeiro, Universidad de Colima and Universidad Estadual Paulista. The objectives are: 1. To characterize the phenomenon in students attending the same course of studies in different universities; 2. To observe if there are elements distinguishing the conceptions of learning in students attending the initial/final section of the course of studies; 3. To identify common and idiosyncratic aspects according to educational context and section by means of the system of analysis developed ad hoc; 4. To determine if students' concept of learning is cross-sectional to different populations. From the methodological perspective, with the use of a qualitative approach, the respective categories are extracted into a corpus of 264 written productions, they are analyzed by university and educational section, and the results are related to previous theoretical developments. Findings, 1. Our results partially confirm those obtained in previous studies; 2. The analysis by dimensions shows differences that in other studies go unnoticed; 3. The distinctive aspects according to educational contexts and sections condition the possibility to generalize the learning conception to other populations; 3. Our results partially confirm those obtained in previous studies. 4. Students' ideas on learning provide input material to reflect on the educational trajectory at university.

**Keywords:** Conceptions of learning, University student, Academic contexts, Educational trajectory sections.

## 1. Introducción

Presentamos un estudio de base empírica sobre las Concepciones de aprendizaje. Con una aproximación fenomenográfica analizamos los modos en que los estudiantes universitarios conceptualizan y experimentan el aprendizaje en tanto experiencia vivida y situada que tiene lugar en la interacción con otros y con uno mismo. Lo que el estudiante piensa cuando dice 'aprender', incide en las actividades que selecciona para ponerlo en obra y en lo que considera indicadores de haberlo logrado.

El problema que da origen a esta investigación es que la desarticulación entre la concepción de aprendizaje que subtiende a las actividades que realiza el estudiante y las decisiones pedagógicas del profesor pueden incidir negativamente en el desempeño académico y condicionar el avance en la carrera.

Participan 264 estudiantes que cursan el 2º y el último año -para esta investigación, respectivamente, tramo inicial y final- en Ciencias de la Educación/Pedagogía -entendidas como una misma carrera en atención a su contenido y perfil profesional- en: Universidad Nacional de Cuyo -UNCUYO- (Argentina), Universidad Federal de Río de Janeiro -UFRJ-(Brasil), Universidad de Colima -UdC- (México) y Universidad Estadual Paulista -UEP- (Brasil).

Los datos se recogen mediante un ítem abierto en el Inventario de Concepciones y

Experiencias de Aprender en la Universidad-INCEAPU (autora 2014; autora y Difabio de Anglat, H. 2018), en el que se solicita "Explica en un párrafo qué es aprender para vos". Esta producción expresa lo que el alumno pone en palabras, que no necesariamente coincide con lo que efectivamente hace.

Los objetivos son: 1. Caracterizar las concepciones de aprendizaje en estudiantes que cursan una misma carrera en diferentes universidades; 2. Analizar si se muestran elementos que distingan las concepciones de aprender en estudiantes que se encuentran al inicio y al final de la carrera; 3. Identificar aspectos comunes y aspectos idiosincráticos según contexto académico y tramo, en función de las dimensiones en estudio; 4. Ponderar si lo que el estudiante entiende por aprender es transversal a diferentes poblaciones.

Desde lo metodológico, con una aproximación cualitativa, se extraen las categorías emergentes de los datos y se organizan en un sistema de dimensiones desarrollado en el marco de esta investigación. El mismo incluye: 'Conceptualización' -en qué consiste aprender-, 'Contenido' -qué se aprende-, 'Factores que inciden' -qué se requiere-, 'Participantes' -quiénes intervienen-, 'Ámbito témporo-espacial' -cuándo y dónde se realiza- y 'Sentido/finalidad' -para qué se aprende-. Con la data recopilada se ponderan semejanzas y diferencias entre contextos educativos y tramos. Finalmente se discute la pertinencia de postular que las Concepciones de aprendizaje son generalizables a diferentes poblaciones y que cambian con sentido evolutivo.

Consideramos las unidades de análisis de cada universidad como grupo y, al interior de cada grupo, observamos el comportamiento de las dimensiones en estudiantes que se encuentran en el tramo inicial y final.

Desde otra perspectiva, las categorías propias (Bertely Busquets, M. 2000) muestran elementos que remiten a las categorías teóricas de Säljö, R. 1979 y de Marton et al. 1993, reestructuradas por Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999; Pozo et al. 2009 y Martínez Fernández, R. (2007) en un sistema que distingue una concepción de aprendizaje directa, interpretativa y constructiva. Esta situación motivó a poner en relación nuestros resultados con esas tres categorías teóricas -más amplias que las nuestras y de complejidad creciente- para observar indicadores de cada concepción por tramo.

En función de nuestros resultados, el cambio en las concepciones de aprendizaje -con sentido evolutivo- se cumple parcialmente y la pertinencia de postular que las concepciones de aprendizaje son comunes a diferentes poblaciones depende del nivel de generalidad de las categorías de análisis.

## 2. Estado de la investigación

Comprender la conducta del estudiante universitario desde sus creencias y concepciones sobre el aprendizaje ha dado lugar, a partir de los 70', a numerosas investigaciones psicoeducativas, como queda manifiesto en trabajos relevantes en el tema (entre otros:

Boulton-Lewis, G. 2004; González Cabanach, R. 1997; Richardson, J. 2005).

Desde aproximaciones cualitativas, Rossum, E. J. y Schenk, S. 1984 señalan la diferencia entre perspectiva de primer y de segundo orden. La de "primer orden" indaga sobre aspectos de la realidad del estudiante (por ejemplo, sus características y conducta) y las de su entorno de estudio. En este caso el investigador es quien describe al estudiante según lo que él observa, percepción que se vincula con las ideas de quien investiga sobre el mundo del aprendiz.

En cambio, en una perspectiva de "segundo orden" -fenomenografía-, en respuesta a consignas abiertas, se hace foco en los modos subjetivos en que se vivencia el fenómeno desde la experiencia tal como es comunicada por quien la protagoniza.

Un estudio clásico desde este enfoque es el de Marton, F. y Säljö, R. 1976, en el que analizaron la conducta de los alumnos frente a la tarea de estudiar un texto. Concluyeron que para algunos se vincula con memorizarlo (mirada reproductiva), mientras que para otros se orienta a la comprensión del significado (mirada constructiva). Como hallazgo, quedan identificados dos enfoques de procesamiento; el primero superficial y el segundo profundo, vinculados con diferentes niveles de resultado académico.

Con respecto a las concepciones de aprendizaje, Säljö, R. 1979, sobre la base de respuestas de 90 estudiantes universitarios suecos, identificó cinco categorías. Aprender se entiende como: 1. Incremento del propio conocimiento, 2. Memorización y reproducción de información, 3. Adquisición de hechos, procedimientos, etc., que pueden ser retenidos y/o aplicados en la práctica, 4. Abstracción del significado y 5. Interpretación que permite comprender la realidad con una mirada diferente, resignificación, reestructuración. Algunos años después, Marton et al. 1993, a partir de un estudio realizado en el Reino Unido, corroboraron las categorías de Säljö, R. 1979 e incorporaron otra: 6. Cambio personal.

En la década de los 90 "toma fuerza la investigación acerca de cómo evoluciona o cambia la concepción de aprendizaje y se amplían los marcos teóricos y metodológicos que abordan su estudio" (Martínez Fernández, R. 2007, 7). Al mismo tiempo, las categorías identificadas por Säljö, R. 1979 y por Marton et al. 1993 se mantienen presentes como punto de referencia en investigaciones posteriores que las revisan y/o amplían según los resultados de diferentes países. Se cuentan entre ellas; Dahlin, B. y Regmi, M. (1997, en Nepal), Eklund Myrskog, G. (1998, en Finlandia).

En el siglo XXI continúa el interés por la temática, por ejemplo: Boulton-Lewis, G. (2004; en Australia), Rosário et al. (2006; en Portugal), Martínez Fernández, R. (2007; en España), Paakkari et al. (2011; en Finlandia), Cárcamo, R. y Castro, P. (2015; en Chile), Negován et al. (2015; en Rumania).

Es necesario advertir que el constructo "contexto", central en varios desarrollos, se emplea con más de un significado. En Eklund Myrskog, G. 1998, se refiere a carreras o programas; en Negovan et al. 2015, a educación regular o a distancia; en nuestro trabajo, a universidades en las que el estudiante cursa la trayectoria académica.

Por su relación con nuestro estudio, nos detendremos en algunas de estas investigaciones, a fin de pasar revista a participantes, relevamiento de datos y ciertos hallazgos principales.

Dahlin, B. y Regmi, M. 1997, en *Conceptions of learning among Nepalese students*, dan a conocer un estudio realizado en Nepal, en futuros profesores en el campo de salud. Recopilan los datos mediante el R-SPQ-2F (Biggs et al. 2001) y las respuestas escritas a preguntas abiertas. Los resultados en términos de aprendizaje superficial o profundo muestran que los estudiantes nepaleses entienden la relación entre memorizar y entender de un modo que difiere del informado en estudiantes occidentales, situación que los autores vinculan con la incidencia de factores contextuales. Advierten que las concepciones de aprendizaje son comunes a diferentes contextos pero difieren en los aspectos priorizados por los informantes en cada uno de ellos.

Eklund Myrskog, G. 1998, en *Students' Conceptions of Learning in Different Educational Contexts*, describe un estudio realizado en Finlandia. Sobre la base de entrevistas individuales con 60 estudiantes de enfermería y 54 de mecánica automotriz, la autora concluye que las diferencias en concepciones de aprendizaje dependen del contexto, mientras que la semejanza es que los estudiantes de ambos programas emplearon concepciones más desarrolladas al final de la carrera que al inicio.

Rosário et al. 2006, en *Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje*, informan sobre una investigación en Portugal, en la que participaron 16 estudiantes de educación primaria, secundaria y universitaria -Licenciatura en Formación de Profesorado-respectivamente. En entrevistas semi-estructuradas, identificaron 14 categorías; concluyeron que la conceptualización de aprendizaje se estructura en relación con tres ejes -qué es aprender, cómo se aprende y valor del aprendizaje- y señalaron la tendencia al aumento de concepciones orientadas al significado y a la transformación personal, durante la trayectoria educacional.

Martínez Fernández, R. 2007, en *Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología*, comunica un estudio en la Universidad de Barcelona, en 276 estudiantes que se encontraban en el nivel inicial, intermedio o final en la carrera de Psicología. Con respecto a la concepción de aprendizaje, los datos se reunieron mediante el cuestionario de autorregistro (CONAPRE) elaborado por el autor. El análisis se planteó según el sistema de Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999 -concepción directa, interpretativa, constructiva- y se compararon las concepciones por nivel en la trayectoria. Los resultados muestran que "los estudiantes del nivel inicial obtienen mayor puntuación en la concepción directa (reproductiva) con relación a los estudiantes de los niveles intermedio y final. Por su parte, los estudiantes del nivel medio poseen mayor puntuación en la concepción interpretativa y los del nivel final obtienen una puntuación significativamente superior en la concepción constructiva" (Martínez Fernández, R. 2007, 7).

Paakkari et al. 2011, en *Critical aspects of student teachers' conceptions of learning*, publican un estudio fenomenográfico realizado en Finlandia, en 20 estudiantes de profesorado

en Educación para la salud. A través de ensayos escritos y entrevistas semi-estructuradas, identifican seis categorías cualitativamente diferentes en las concepciones de aprendizaje en función de tres núcleos: la naturaleza del conocimiento, la naturaleza de la reflexión implicada y el papel del entorno social. Hallan una nueva categoría; aprendizaje como construcción colectiva de significado, que proponen retomar en futuros estudios.

Cárcamo, R. y Castro, P. 2015, en *Concepciones sobre el aprendizaje de estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile*, informan una investigación en un total de 121 "estudiantes nuevos, estudiantes avanzados, docentes con poca experiencia y docentes con mayor experiencia" (Cárcamo, R. y Castro, P. 2015, 13). Los participantes respondieron un cuestionario de dilemas que incluye indicadores de las concepciones reconocidas por Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999, Pozo et al. 2009 y uno de los hallazgos es el predominio de concepciones constructivistas en estudiantes del último año respecto de los de primer año.

Negovan et al. 2015, en *Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments*, publican un estudio realizado en Rumania en el que participaron 160 estudiantes del último año de Psicología. Administran tres cuestionarios de autoinforme y examinan las diferencias en las concepciones de aprendizaje en alumnos de contexto educativo "regular o a distancia". Hallan diferencias; los primeros tienden a entender el aprendizaje como comprensión, adquisición de información y cumplimiento de un deber. Los segundos se inclinan por el aprender como cambio personal y proceso continuo.

En Argentina, en la Universidad Nacional de Cuyo se desarrollan estudios sobre Aprendizaje en Educación Superior (2007-2018). En particular, las Concepciones de aprendizaje se indagan mediante una producción escrita en el INCEAPU. Autora y Del Rio, A. (2015) informan los resultados en alumnos de cinco carreras -Ciencia Política y Administración Pública, Medicina, Ciencias de la Educación, Trabajo Social y Pedagogía- (N=501). Observan diferencias claras según carrera y menos claras entre tramos, lo que incentiva a indagar en estudios ulteriores - que es el que describimos en este artículo- qué entienden por aprender los alumnos que se encuentran al comienzo y próximos a finalizar la trayectoria académica en una misma carrera.

Desde otro enfoque, el de las teorías implícitas, son conocidos los desarrollos de Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999 y de Pozo et al. 2009. Difieren de los anteriores puesto que interesan las creencias de los estudiantes en su carácter implícito, lo que implica que no son conscientes ni pueden ser verbalizadas, sino que se infieren a través de la realización de tareas específicas. Estos autores postulan tres teorías: directa, interpretativa y constructiva. Cada una de ellas enmarca una concepción de aprendizaje en relación con "lo que se aprende (contenidos del aprendizaje), cómo se aprende (procesos implicados en la adquisición) y condiciones prácticas en que tiene lugar el aprendizaje (variables externas que influyen en él)" (Pozo et al. 2009, 96). La concepción directa describe el aprendizaje como recibir y recordar el contenido enseñado; la interpretativa reconoce la actividad mental como instancia mediadora, pero el buen aprendizaje

es el que se mantiene fiel al contenido de estudio; la constructiva concibe los procesos de aprendizaje como transformación, tanto del conocimiento como del propio aprendiz.

Del vasto panorama en el dominio, nos centramos en dos aspectos. Uno, si las concepciones de aprendizaje encontradas en diferentes contextos son universales, se solapan con leves variaciones o son contextualmente construidas (Paakkari et al. 2011). Otro, si lo que el estudiante piensa cuando dice aprender es diferente en los años iniciales y finales de carrera.

### 3. Cuestiones metodológicas

Como señaláramos previamente, esta investigación es cualitativa por su naturaleza y se inscribe en la tradición fenomenográfica. El estudio es transversal, porque si bien se analiza lo que entienden por aprender quienes se encuentran al comienzo y próximos a finalizar la carrera, no se implementa un seguimiento longitudinal por caso.

El fenómeno se aborda desde la mirada de los protagonistas -perspectiva de segundo orden-. Nos interesan las formas cualitativamente diferentes en que los alumnos, a partir de su experiencia, entienden y ponen en palabras qué es aprender, lo que nos sitúa en una dimensión cognitiva.

La población está integrada por estudiantes que cursan el 2º y el último año (tramo inicial/final) de Pedagogía/Ciencias de la Educación, consideradas en este estudio como equivalentes (en atención al objeto de estudio, las materias que incluyen y el perfil del egresado). Participan 264 estudiantes, 138 del tramo inicial y 126 del tramo final, según el siguiente detalle:

**Tabla 1 – Distribución de los participantes según país, institución, carrera y tramo**

País	Universidad	Carrera	Año de toma	Tramo	Nº de estudiantes
Argentina	Universidad Nacional de Cuyo	Ciencias de la Educación	2011	Inicial	29
			2014-2015	Final	29
México	Universidad de Colima	Pedagogía	2013	Inicial	55
				Final	40
Brasil	Universidad Federal de Río de Janeiro	Pedagogía	2010	Inicial	30
			2014	Final	45
	Universidad Estadual Paulista	Pedagogía	2014	Inicial	24
				Final	12

Fuente: Elaboración propia.

Están representados cuatro contextos académicos -universidades- y dentro de cada uno de ellos, dos tramos -inicial/final-, lo que permite un análisis en simultáneo.

Los datos se recogieron entre 2011 y 2015 en instituciones seleccionadas de acuerdo con los ámbitos en que se desempeñan los integrantes del equipo de investigación, quienes administraron el Inventario de Concepciones y Experiencias de Aprender-INCEAPU, en situación

de clase. Este instrumento es un cuestionario de autoinforme que solicita una producción escrita en respuesta a la consigna: "Explica en un párrafo qué es aprender para vos" -ítem 3-.

El corpus -constituido por esas producciones textuales- se trabajó por universidad como grupo independiente y al interior de cada grupo, por tramo.

#### 4. Análisis

La secuencia para recuperar la variedad de formas de experimentar y comprender el aprendizaje por un grupo de estudiantes universitarios responde al siguiente detalle:

- Las producciones escritas se abordaron en una lectura abierta, sin partir de categorías predeterminadas.
- Se leyeron reiteradamente los textos completos. Este proceso iterativo mostró elementos que constituyeron el conjunto de categorías iniciales. Estas categorías se probaron más de una vez contra los datos hasta que emergió un conjunto estable de descripción (González Ugalde, C. 2014) que se formalizó en seis dimensiones que sistematizan la data emergente de las producciones de los estudiantes (corpus):
  - Conceptualización: qué es y en qué consiste el aprender.
  - Contenido: referencias a lo que se aprende.
  - Factores: que incide y que se requiere para aprender -condicionantes personales y ambientales-.
  - Participantes: quiénes intervienen en el proceso de aprendizaje.
  - Ámbito témporo-espacial: cuándo y dónde se aprende.
  - Sentido, propósito o finalidad: para qué se aprende.
- Se extrajeron las ocurrencias representativas de cada dimensión y mediante una construcción inductiva, se identificaron semejanzas y diferencias entre contextos académicos y tramos.
- Se volvió sobre las producciones para corroborar si el sistema de dimensiones -en vivo- y de categorías -in vitro- permitía incluir los significados otorgados por los estudiantes y se construyó el espacio de resultados, producto distintivo del análisis fenomenográfico (González Ugalde, C. 2014).
- A fin de contribuir a la confiabilidad en las interpretaciones, implementamos el acuerdo entre tres jueces (las autoras del presente trabajo) y, sin perder de vista que es un estudio cualitativo, apelamos al recuento como estrategia para comunicar con precisión los resultados.
- En consonancia con la tradición fenomenográfica, si bien no se impusieron a los datos categorías preexistentes, la data sistematizada se puso en relación con categorías teóricas procedentes de investigaciones previas -Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999; Pozo et al. 2009- con los ajustes necesarios.

Durante el proceso, el equipo de investigación decidió: 1. Codificar en forma desagregada los elementos de diferentes categorías presentes en una producción (por ejemplo, aprender es adquirir conocimientos para comprender la realidad y contribuir a su mejora). 2. Tener en cuenta textos que no respondían estrictamente a la consigna "Explica en un párrafo qué es aprender para vos", pero que aportaban elementos para alguna dimensión. Por ejemplo, en "Aprender es importante para el desarrollo del ser humano [...]" (UEP-TI-5)<sup>1</sup>, se alude a la función. 3. Asignar las ocurrencias vinculadas con más de una dimensión (por ejemplo, 'desarrollo'), de acuerdo con el sentido en el texto original -aprender es desarrollar capacidades ('Conceptualización') o el aprendizaje tiene por finalidad el desarrollo de capacidades ('Finalidad').

## 5. Descripción de resultados por dimensión según universidad y tramo

Con el propósito de comunicar la variedad de modos de entender el 'aprender' que se expresa en las producciones originales evitando categorías generales se emplean diferentes recursos. Para 'Conceptualización' se apela a tablas de recuento y gráficos. Para 'Contenido', 'Factores', 'Espacio/tiempo' y 'Participantes', una descripción acompañada de producciones textuales de los estudiantes. Para 'Sentido/finalidad', un cuadro comparativo. A continuación describimos los resultados por dimensión, en cada contexto académico y tramo.

### 5.1. Dimensión: 'Conceptualización'

Esta dimensión se estudia a partir de las expresiones que refieren a lo que el estudiante dice respecto de *qué es aprender*.

De las 264 producciones individuales se extraen 443 ocurrencias -expresiones que comunican modos de entender el aprender-. La data supera el número de casos porque en varias producciones se incluye más de una expresión, que se categoriza en forma desagregada. Por ejemplo: aprender "es adquirir conocimientos, comprenderlos, reflexionarlos" (UNCUYO-TF-13).

En el total de ocurrencias se definen 17 categorías. En atención a la abundancia y variedad de la data reunida se sistematizan los resultados desde dos perspectivas:

- Según universidad y tramo (Tabla 2).
- Según tramo (Gráfico 1 y Gráfico 2).

En la Tabla 2 se incluyen las 17 categorías que representan los modos de conceptualizar el aprender por contexto y tramo -acompañadas con expresiones de los estudiantes que se

<sup>1</sup> Cuando se citan palabras textuales de las producciones originales, al final de cada verbalización, se especifica entre paréntesis a qué universidad, tramo y número de caso corresponde; por ejemplo, UEP-TI-5, donde "UEP" significa Universidad Estadual Paulista, "TI", tramo inicial y "25", el número de participante en esa institución y tramo.

tuvieron en cuenta para la categorización-. Se consigna el número de ocurrencias y se calcula el porcentaje para cada categoría en base a la cantidad de participantes dentro de la universidad y el tramo.

A fin de favorecer a la percepción de conjunto, se emplea un código cromático que responde a la presencia de las expresiones: escasa (1-3), baja (4-7), media (8-11), alta (12-19), muy alta (20 o más).

La secuencia de presentación de las categorías responde a una lógica de complejidad creciente, condicionada por las características de las conductas cognitivas y por situaciones emergentes durante el análisis. Un ejemplo en este sentido es mantener desagregado el recuento correspondiente a Adquirir y a Asimilar, en primer lugar, por la notable reiteración del término Adquirir respecto de todos los otros términos en el conjunto de las producciones -en particular, en la UdC-. En segundo lugar, porque en los textos de los estudiantes, Adquirir se vincula con el obtener, el conseguir, el tomar el conocimiento tal como fue presentado, en cambio Asimilar connota procesamiento, actividad a partir del contenido dado por parte de quien aprende. Otro ejemplo es que, según el significado en los textos originales, Comprender, Construir y Relacionar muestran cierto solapamiento. Frente a tal situación, para evitar distorsiones, se decidió informarlas en forma desagregada.

**Tabla 2 – Categorías para la Conceptualización de aprender por contexto académico y tramo**

	Universidad	UNCUYO		UFRJ		UdC		UEP		Total de categoría	Dentro del tramo inicial	Dentro del tramo final
	Tramo	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final			
	Participantes	29	29	30	45	55	40	24	12			
1	<b>Pensar</b>	1								1	0,47%	0,00%
2	<b>Sumar conocimiento</b> (saber/conocer/recibir/tener acceso a la información)	4	2	1	14	4	10	13	1	49	10,28%	11,79%
3	<b>Adquirir</b> (alcanzar/obtener/tomar/absorber conocimientos, información/ conseguir habilidades, destrezas, recursos, procedimientos, hábitos, valores, actitudes, experiencias)	8	8	12	9	31	20	4	2	94	25,70%	17,03
4	<b>Asimilar</b> (asimilar conocimientos/todo tipo de asunto/recopilar información/ procesar/trabajar con información recibida/interactuar con algo que no sabía)	1	4		4	3	2	1	1	16	2,43%	4,80%
5	<b>Retener</b> (fijar/guardar en la memoria)	1	1		1	8	3			14	4,21%	2,18%
6	<b>Demostrar</b> (lo que se sabe)		1		2		1			4	0,00%	1,75%
7	<b>Construir</b> (construir conocimientos, experiencias, saberes/algo nuevo; profundizar/pasar a un estado de conocimiento superior/relacionar con conocimientos anteriores/integrar/ir más allá de lo que tengo/enriquecer)	8	8	2	7	6	6	2	5	44	8,41%	11,35%
8	<b>Comprender</b> (entender/captar/apropiarse /interpretar/internalizar /otorgar significado/encontrar sentido/analizar/ reflexionar)	16	13	6	17	16	7	16	3	94	25,23%	17,47%
9	<b>Reconstruir</b> (resignificar el conocimiento dado/modificar esquemas cognitivos, competencias, habilidades, valores, comportamiento/dinamizar/reestructurar estructuras mentales)	1	8	5	3	2	0	0	0	19	3,74%	4,80%
10	<b>Relacionar</b> (teoría y práctica; contextualizar los temas con situaciones de la realidad)	0	3	1	2	0	2	3	0	11	1,87%	3,06%
11	<b>Aplicar</b> (poner en práctica/implementar en la vida/transferir/usar en situaciones cotidianas)	3	1	3	2	2	9	2	0	22	4,67%	5,25%
12	<b>Interactuar</b> (dialogar/explicar/expresar ideas/compartir/intercambiar conocimientos, experiencias/transmitir lo aprendido a otra persona)	1	2	1	7	1	4	3	2	21	2,80%	6,55%
13	<b>Vivenciar</b> (experimentar lo aprendido)				3					3	0,00%	1,31%
14	<b>Desarrollar</b> (capacidades/conocimientos/ ideas/herramientas/cambiar/modificarse/ transformarse/crecer como persona/cambiar la conducta/crecer/ crecer profesionalmente)	7	3	3	6	0	0	1	0	20	5,14%	3,93%
15	<b>Adaptarse</b> (apropiarse de la cultura)	2	1	0	3	0	0	2	0	8	1,87%	1,75%
16	<b>Problematizar</b> (construir un razonamiento/ sacar conclusión propia/argumentar/fundamentar/adquirir pensamiento crítico/cuestionar)	0	4	1	8	1	3	2	0	19	1,87%	6,55%
17	<b>Investigar</b>				1	1		2		4	1,40%	0,44%
	<b>TOTALES</b>	53	59	35	89	75	67	51	14	443	100,00%	100,00%

Fuente: Elaboración propia.

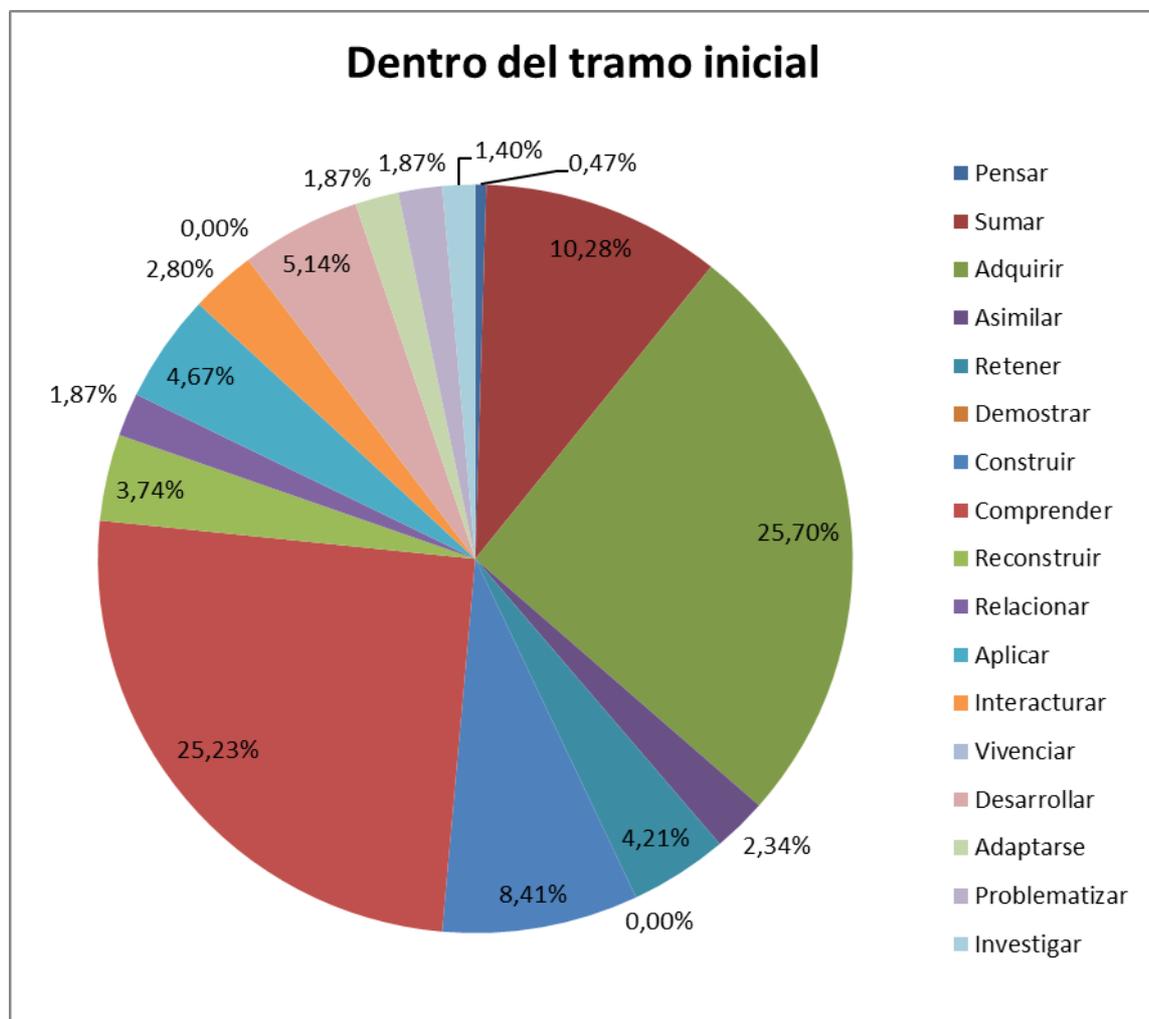
La organización de la Tabla 2 admite varias perspectivas de análisis.

Desde una aproximación desagregada, se puede comparar la ‘Conceptualización’ de aprendizaje en estudiantes que cursan una misma carrera en diferentes universidades. Un análisis descriptivo de este tipo, superaría en extensión a este artículo.

Desde una perspectiva de conjunto, el recuento sobre el total de ocurrencias muestra que las categorías más reiteradas son: Adquirir (94) y Comprender (94), seguidas por Sumar conocimiento (49) y Construir (44). Las que se reiteran pero en menor proporción son: Aplicar (22), Interactuar (21), Desarrollar (20), Reconstruir (19), Problematicar (19) y Asimilar (16).

En cuanto a la situación por tramo, los gráficos 1 y 2 muestran el comportamiento de las 17 categorías en estudiantes que se encuentran en 2º año y en el último año de la carrera.

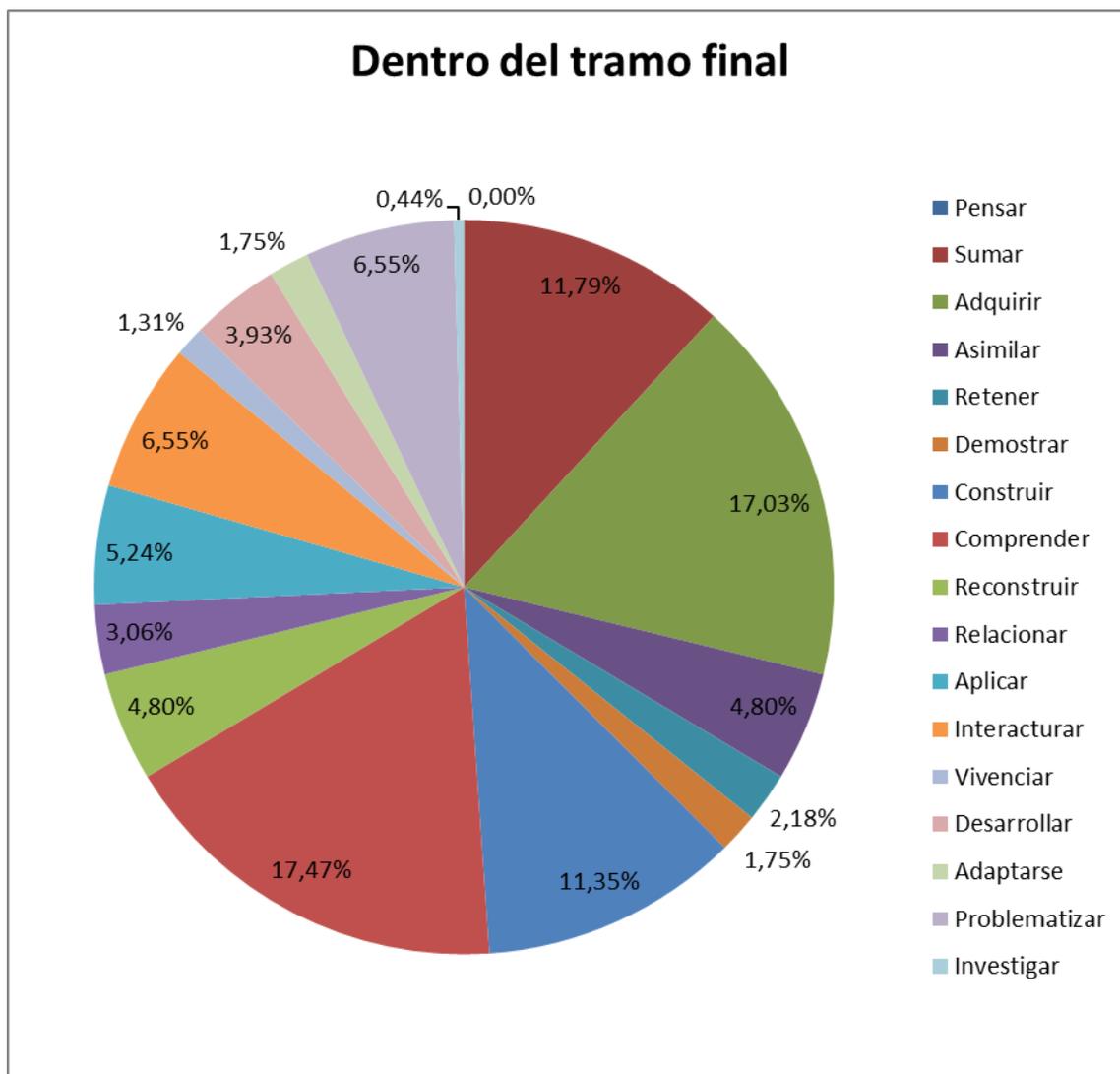
Gráfico 1- Proporción por categoría en el tramo inicial<sup>2</sup>



Fuente: Elaboración propia.

<sup>2</sup> De aquí en adelante, considérese que los ítems cuya ocurrencia es muy baja aparecen como 0,00% pues no alcanzan a mostrar visibilidad en el 100%.

Gráfico 2- Proporción por categoría en el tramo final



Fuente: Elaboración propia.

Las categorías que muestran diferencias más claras entre tramos son: Adquirir (55/39 tramo inicial y final respectivamente); Comprender (54/40); Sumar (22/27); Construir (18/26); Interactuar (6/15); Problematizar (4/15) y Asimilar (5/11).

Esta aproximación permite ponderar en qué tramo predominan las categorías, no obstante se desdibujan diferencias interesantes en una investigación fenomenográfica; las que se hacen visibles en el análisis por dimensiones, dentro de cada contexto educativo y tramo.

## 5.2. Dimensión: 'Contenido'

Esta dimensión se analiza desde las expresiones de los estudiantes referidas a *lo que se aprende*.

En el conjunto de las producciones prevalecen las coincidencias. Se aprende: información, conocimientos, temas, saberes, conceptos, contenidos académicos, habilidades, experiencias y

cultura; además, en algunos casos, se incluyen valores y actitudes, capacidad para argumentar.

Desde una aproximación por universidad y tramo, se observan algunos aspectos distintivos.

En la UNCUYO, en el tramo inicial se reiteran conceptos y conocimientos, junto con otros elementos. "Para mi aprender es adquirir, conocer, comprender nuevos conocimientos, habilidades, estrategias" (UNCUYO-TI-20) En el tramo final, "conocimientos, destrezas, saberes, valores, costumbres, etc." (UNCUYO, TF-19)

En la UFRJ, en el tramo inicial, además de contenidos académicos, experiencias y habilidades, se emplean términos inespecíficos, "aprender es entender los asuntos y diversas cosas." (UFRJ-TI-2) y se hace referencia al "conocimiento de nuestra realidad cultural, social" (UFRJ-TI-9). En el tramo final, reaparece la referencia a lo social, "Acto de explorar y profundizar el conocimiento del mundo, de las prácticas y las vivencias sociales" (UFRJ-TF-24), y la capacidad para argumentar y cuestionar se incorpora como contenido de aprendizaje.

En la UdC, en ambos tramos, se destaca que se aprenden conocimiento/s y en menor proporción, destrezas. "Adquirir las habilidades, destrezas y/o conocimientos necesarios para desempeñar una competencia o actividad de manera óptima." (UdC-TF-33)

En la UEP, en ambos tramos, lo que se aprende aparece ligado al término "nuevo". "Aprender es comprender aquello que no se sabe, conocer lo que es nuevo." (UEP-TI-23) En el tramo final, "Aprender es un proceso de construcción cognitiva e intelectual sobre nuevos conocimientos, forma de apropiación de cultura y saberes históricamente acumulados [...]" (UEP-TF-9).

### 5.3. Dimensión: 'Factores'

En esta dimensión se extraen las expresiones relativas a *lo que condiciona el aprender*.

En el conjunto de las proyecciones, la condición mencionada con mayor asiduidad es disponer de conocimientos previos y en segundo lugar, la reflexión. Asimismo se encuentran elementos de base -capacidades, habilidades, pensamiento, memoria, análisis-, elementos que connotan intencionalidad -esfuerzo, dedicación, disposición, motivación- y, en estudiantes mexicanos y brasileros, la enseñanza se constituye en factor externo que condiciona el aprendizaje.

Desde una aproximación por universidad y tramo, se observan algunas expresiones que acompañan a los saberes previos.

En la UNCUYO, en el tramo inicial se considera, esfuerzo, curiosidad y querer saber. "Es un cambio que requiere esfuerzo" (UNCUYO.TI-14) En el tramo final, se reitera la reflexión y el compromiso junto con la mediación pedagógica y elementos de base, "[...] implica tiempo, pensamiento, capacidades de análisis y está relacionado con una trayectoria" (UNCUYO-TF-13).

En la UFRJ, en el tramo inicial, se atiende a factores externos "Existe aprendizaje cuando el contenido o la enseñanza que fue pasada provocó en el individuo una reflexión o un cambio" (UFRJ-TI-29) e internos "necesitamos confiar en nosotros" (UFRJ-TI-27). En el tramo final, - más que en el inicial-, se observan factores actitudinales. "Aprender es estar disponible a

reflexionar, conocer y relacionar las ideas iniciales con las nuevas" (UFRJ-TF-36).

En la UdC, en el tramo inicial, inciden, factores extrínsecos -"[...] Aprender, depende de cómo se propicie y otorgue didácticamente el conocimiento." (UdC-TI-37) e intrínsecos, como memoria, experiencia, habilidades y práctica. En el tramo final, se aprende de acuerdo con, "la habilidad que cada quien tiene" (UdC-TF-16), los procedimientos, "dependiendo de las estrategias que se implementen" (UdC-TF-18) y la enseñanza "Es el conjunto de conocimientos y habilidades que un ser puede tener a través de la enseñanza formal o de manera informal." (UdC-TF-30).

En la UEP, en ambos tramos, la interacción con otros se reitera más que en los demás contextos. En el tramo inicial, se acompaña con elementos de intencionalidad. "No basta transmitir, para que exista aprendizaje se necesita reflexión." (UEP-TI-4). "para que el aprendizaje sea efectivo el alumno debe querer aprender. (UEP-TI-1). En el tramo final, se halla, aunque en menor proporción que en el inicial, la reflexión y la enseñanza. "Ese proceso demanda reflexión, enseñanza, educación y está vinculado a un proceso formativo" (UEP-TF-9).

#### **5.4. Dimensión: 'Participantes'**

En esta dimensión se recuperan expresiones que aluden a *quién interviene en la experiencia de aprender*.

Predominan los elementos compartidos. En los cuatro contextos y en los dos tramos están presentes, quien aprende y quien educa -principalmente, el profesor- y los compañeros, con diferente énfasis.

Las expresiones representativas son más frecuentes en el tramo final, en particular en la UFRJ y la UdC (ver Tabla 2 y Gráficos 1 y 2). Resulta interesante que en el tramo inicial, prevalece el sujeto que aprende, en cambio en el final se incorpora lo social y aprender conlleva una doble dirección: al estudiante le 'transmiten' un contenido y él a su vez es 'transmisor' de lo aprendido.

En la UNCUYO, aprender es un "proceso que realiza la persona "educando" con la compañía y la guía de un educador. (UNCUYO-TI-5)

En la UFRJ "Enseñar y aprender es un camino de doble mano" (UFRJ-TI-13); abarca "Adquirir nuevos conocimientos [...] para poder transferirlo a otra persona". (UFRJ-TF-41)

En la UdC, aprender se liga con recibir los conocimientos "que me transfiere casi siempre un adulto para así poder transferirlo a otra persona" (UdC-TI-8), en la relación con la cultura, otras generaciones y la naturaleza.

En la UEP, se reitera la interacción con el profesor y con un par. "Aprender es una transmisión de conocimientos que se da de una persona a otra, que hace reflexionar, crear, innovar, dialogar sobre diversos conocimientos" (UEP-TI-14). Supone encuentro, diálogo "entre individuos de

diferentes edades o iguales, de culturas distintas y también divergentes” (UEP-TF-10).

### 5.5. Dimensión: ‘Espacio/tiempo’

En esta dimensión se recuperan expresiones referidas a *dónde y cuándo se aprende*.

En el conjunto de las producciones, se aprende durante toda la vida y en diferentes ámbitos.

Si bien prevalecen las coincidencias, recuperamos algunas expresiones que representan a cada contexto académico.

En la UNCUYO, en el tramo inicial, “No solo se aprende en el aula, ni tampoco necesariamente con la guía o ayuda de otro.” (UNCUYO-TI-8). En el tramo final, “Aprender es un proceso que se realiza a lo largo de toda la vida [...] en las experiencias de la vida: familiares, escolares, etc.” (UNCUYO, TF-12)

En la UFRJ, en ambos tramos aprender “[...] es un proceso que ocurre de forma gradual” (UFRJ-TI-12) en la sociedad, en la vida cotidiana y en el ámbito académico.

En la UdC, en el tramo inicial, se reitera que se aprende en la vida cotidiana. “Aprender es tomar los conocimientos que se nos dan día a día en cualquier parte” (UdC-TI-19) En el tramo final se incorpora, “durante un proceso de formación ya sea formal e informal” (UdC-TF-28).

En la UEP, en ambos tramos el aprender “ocurre a nuestro proceso de vida hasta la vejez, hasta la muerte” (UEP-TI-9) y tiene lugar “cuando interactúa con su medio” (UEP-TI-4).

### 5.6. Dimensión: ‘Sentido/finalidad’

En esta dimensión se extraen expresiones que hacen referencia a *para qué se aprende y/o qué sentido tiene* aprender.

Por ser esta una de las dos dimensiones -la otra es conceptualización- con mayor variedad de ocurrencias, sistematizamos los elementos en la Tabla 3 a fin de reflejar lo expresado en las producciones originales.

Se reconocieron ocho categorías que dan cuenta del sentido/finalidad del aprender y se sistematizaron por tramo. En la Tabla 3 se observan semejanzas entre tramos, a la vez que se destaca que las categorías Desarrollar y Crear/transformar reúnen en ambos tramos, las expresiones de mayor complejidad.

**Tabla 3. Sentido y Finalidad**

Fuente: Elaboración propia

<b>Se aprende para:</b>	<b>Tramo inicial</b>	<b>Tramo final</b>
Incrementar el saber	Adquirir conocimientos, destrezas, costumbres. Dominar	Ir más allá del conocimiento que se tiene. Saber más.

	un conocimiento. Descubrir algo nuevo.	
Comprender	Relacionar con otros conocimientos/con otros temas. Ejemplificar. Poder explicar.	Profundizar el conocimiento; reflexionar; interiorizar algo que comienza a ser parte de nuestra vida.
Resignificar	Interpretar más allá de lo dado. Contextualizar.	Reestructurar. Cuestionar el sentido. Relacionar con situaciones futuras. Significar el mundo de nueva forma.
Desenvolverse en sociedad	Posicionarse en el mundo. Comprender el contexto, ser conscientes. Entender lo que se vive. Adaptarse. Socializarse. Ayudar a los demás. Tener oportunidades.	Desenvolverse en la sociedad en diferentes campos y contextos. Adquirir herramientas para la emancipación. Enriquecer el capital cultural, social, económico, etc. Tener derecho a ser participativo.
Poner en práctica	Realizar una actividad de manera óptima; Responder a situaciones. Mejorar la vida de la gente. Alcanzar objetivos. Realizar sueños.	Resolver problemas que surgen. Transferir a nuevas situaciones. Buscar soluciones. Conquistar nuevos mundos.
Interactuar	Transmitir. Enseñar. Dialogar. Explicar. Debatir.	Transmitir. Transferir a otra persona. Dialogar y reflexionar para construir algo nuevo. Cuestionar.
Desarrollar	Crece intelectualmente. Formar un nuevo modo de pensar y actuar. Superarse. Dar lo máximo. Perfeccionarse como persona. Conformar una visión valorativa propia, auténtica y realista. Desarrollar autonomía.	Modificar habilidades, comportamientos, competencias, valores, destrezas. Desarrollarse/mejorar como persona.  Formarse como individuo autónomo. Reflexionar de manera crítica. Formar una valoración propia/autonomía en el pensar.
Crear/transformar	Construir un nuevo conocimiento. Reconstruir el conocimiento. Modificarse a través del aprendizaje. Transformar aspectos personales y sociales. Problematizar lo adquirido previamente en búsqueda de nuevos aprendizajes.  Innovar. Crear. Abrir camino para nuevas cosas.  Aproximarse a la verdad y a uno mismo.	Crear algo nuevo. Transformar el conocimiento.  Transformarse y reconstruirse.  Problematizar la realidad para mejorarla y transformarla  Lograr una visión cada vez más acabada de sí mismo y del mundo. Problematizar nuevas ideas. Formular una conclusión/un juicio de valor propio. Ser capaz de argumentar y cuestionar críticamente lo adquirido. "No ser dominado por la elite intelectual." (UEP-TF-5)

## Análisis por carrera y tramo desde las categorías teóricas

A fin de observar el comportamiento de las categorías de Pozo et al. 2009 en nuestra población, seleccionamos algunas expresiones como indicadores de una concepción directa, interpretativa o constructiva.

- directa: adquirir, incorporar o sumar conocimientos, saber lo que no se sabía
- interpretativa: otorgar significado, relacionar, comprender, interpretar, analizar, reflexionar, aplicar
- constructiva: cambiar como persona, desarrollarse, transformar el conocimiento, resignificar, reestructurar, construir, crear, argumentar, cuestionar, problematizar, transformar la sociedad.

En los cuatro contextos se encuentran indicadores de las tres concepciones y, en función de los datos de la Tabla 2, analizan las diferencias entre universidades y tramos.

- En la UNCUYO, prevalece la concepción interpretativa, con situación semejante entre tramos. La concepción directa se reitera, aunque en menor proporción. La constructiva, es equivalente en los dos tramos.
- En la UFRJ, la presencia de indicadores de la concepción directa y la interpretativa es semejante y en ambos casos con predominio en el tramo final. La constructiva, se enfatiza con claridad en el tramo final.
- En la UdC la concepción directa predomina en ambos tramos, seguida por la interpretativa -tramo inicial-. La constructiva, es esporádica.
- En la UEP, prevalece la concepción interpretativa con énfasis en el tramo inicial. La concepción directa muestra clara presencia en el tramo inicial y la constructiva es esporádica. El comportamiento de esta última llama la atención, debido a que se halla dos veces en el tramo inicial y se encuentra ausente en el final.

Según un criterio de complejidad creciente con sentido evolutivo, sería esperable el predominio de una concepción directa en el tramo inicial y una constructiva en el final. No obstante, en la UdC Sumar se reitera en el tramo final y Adquirir si bien se menciona con más frecuencia en el tramo inicial, su presencia en el tramo final es considerable.

Para la concepción interpretativa tomamos en cuenta Comprender, se reitera en los cuatro contextos aunque en la UdC en el tramo final la frecuencia es mínima. Construir, que es poco frecuente en el tramo inicial en la UFRJ y la UEP, muestra una frecuencia considerable y equivalente entre tramos en la UNCUYO y la UdC.

Referido a la concepción constructiva, tomando Desarrollar y Problematizar como indicadores, la prevalencia en el tramo final se cumple para la segunda, pero no para la primera. Encontramos en el tramo inicial algunas producciones que connotan creación, transformación del conocimiento -constructivas- y en el tramo final, algunas que aluden a retención y reproducción -directas-. Con sentido ejemplificativo:

- Algunas producciones directas en el tramo final, "Es un proceso mediante el cual

ocurre la adquisición del conocimiento.”(UNCUYO, TF-6) “Aprender es un proceso que se lleva a cabo mediante la enseñanza.” (UdC-TF-26)

- Algunas constructivas en el tramo inicial expresan que aprender “es adquirir las habilidades competentes que me permiten perfeccionarme como persona en todas mis dimensiones, es decir de modo integral; conformando una visión valorativa propia, auténtica y realista” (UNCUYO-TI-15). “Es modificar comportamientos y estructuras mentales, por diversos medios e informaciones.” (UFRJ-TI-4) “Instrumentalizarse con un nuevo conocimiento o habilidad, siendo capaz de relacionarlo a otros previamente adquiridos y problematizarlo en búsqueda de nuevos aprendizajes.” (UFRJ-TI-28)

## 5. Discusión

En este artículo informamos sobre un estudio fenomenográfico referido a Concepciones de aprendizaje en estudiantes que cursan el segundo y el último año de Ciencias de la Educación/Pedagogía. Analizamos el fenómeno en la UNCUYO, la UFRJ, la UdC y la UEP, haciéndonos eco de la necesidad de estudiar el tema en entornos educacional y culturalmente diferentes (Dahlin, B. y Regmi, M. 1997; Paakkari et al. 2011).

Algunas notas distintivas de nuestra investigación son:

1. La participación de 264 estudiantes de cuatro contextos educativos, que se encuentran en diferente tramo de la carrera, lo que multiplica las perspectivas de análisis.
2. El empleo de un mismo instrumento para la recolección de datos y de un procedimiento para el análisis a lo largo de toda la trayectoria investigativa, lo que refuerza la validez de los resultados.
3. La aplicación de un sistema de análisis en seis dimensiones, lo que permite identificar particularidades y determinar aspectos críticos entendidos como aquellos que adquieren mayor/menor énfasis y/o connotaciones específicas en un contexto respecto de otros.
4. La complementación de recursos (descripciones, tablas, gráficos, cita en el texto de producciones textuales) para sistematizar la data y comunicar los resultados de acuerdo con la data disponible.
5. La ponderación de resultados en función de la frecuencia con que aparecen las expresiones en las producciones de los estudiantes, lo que dimensiona resultados que se neutralizan cuando se emplean categorías con mayor nivel de generalidad.

En relación con nuestros objetivos, la caracterización de las Concepciones de aprendizaje en estudiantes que cursan el tramo inicial y final en una misma carrera en diferentes universidades permitió reconocer aspectos representativos por contexto y tramo mediante un análisis por dimensiones desarrollado ad hoc. Con estos elementos ponderamos si lo que el estudiante

entiende por aprender es transversal a diferentes poblaciones y si adquiere complejidad creciente con sentido evolutivo.

Con respecto a la pertinencia de generalizar las Concepciones de aprendizaje, en nuestra investigación se encuentran presentes las seis categorías de Marton, F. y Säljö, R. 1976, lo que avalaría la posibilidad de generalización; no obstante identificamos condicionantes en este sentido, en consonancia con argumentos de Dahlin, B. y Regmi, M. 1997 y de Boulton-Lewis, G. 2004.

Sostener que lo que los estudiantes entienden por aprender es común a diferentes poblaciones depende de que las categorías de análisis sean más o menos comprensivas. Con un sistema de categorías amplias (Marton et al., 1993; Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999), prevalecen aspectos comunes, sin embargo, según categorías más específicas surgen particularidades por contexto académico y tramo.

En cuanto al sentido, desarrollarse como persona y crecer en autonomía, se halla en los cuatro contextos en el tramo final, en cambio, aplicar, prevalece en la UdC y buscar soluciones para situaciones problemáticas, en la UNCUYO y la UEP.

En cuanto al paso de concepciones más simples y directas en los años iniciales hacia otras más complejas y constructivas en los años finales de la carrera (Cárcamo, R. y Castro, P. 2015; Eklund Myrskog, G. 1998; Martínez Fernández, R. 2007; Pozo et al., 2009; Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999; Rosário, P. et al. 2006 -entre otros-), en nuestra población se verifica parcialmente.

Sería esperable el predominio de una concepción directa en el tramo inicial y una constructiva en el final; no obstante, en nuestra población, Sumar y Adquirir conocimiento no muestran una diferencia clara entre tramos. Con respecto a la concepción constructiva, -Desarrollar y Problematizar- se enfatiza en el tramo final solo en la UFRJ. En la UNCUYO, es semejante en ambos tramos, mientras que es esporádica en la UEP y en la UdC.

En síntesis, la perspectiva de conjunto avalaría que en el último año de la carrera es más frecuente que el aprender se vincule con una concepción constructiva, no obstante, la perspectiva sugiere que este supuesto no siempre se corrobora en el plano empírico.

Como resultados inesperados, en el tramo final, encontramos dos categorías que no incluye el sistema de Marton, F. y Säljö, R. 1976: aprender entendido como Problematizar y como un Derecho -próximas a la concepción constructiva Pozo, J. I. y Scheuer, N. 1999. Además, en la producción de dos estudiantes, el aprender se entiende como construcción colectiva del significado, corroborando el hallazgo de Paakkari et al. 2011.

## 6. Conclusiones

El giro que va de hacer foco en aspectos comunes -categorías comprensivas- a centrar la mirada en aspectos distintivos -categorías más específicas-, aporta elementos para poner en discusión dos postulados:

- que las concepciones de aprendizaje son universales y
- que responden a un sentido evolutivo.

Con respecto a la potencial transferencia de esta investigación, indagar lo que piensa el alumno cuando dice 'aprender' da acceso a procesos internos que es necesario tener presente para guiar y acompañar la puesta en obra del estudiar.

Retomando el problema que da inicio a esta investigación -la desarticulación entre el enseñar y el aprender-, explicitar las Concepciones de aprendizaje desde la producción de quien aprende, se constituye en un *feedback* que interpela al docente, al estudiante y a la institución.

- Al profesor, le sugiere a qué distancia se encuentran sus objetivos de lo que tiene en cuenta el estudiante cuando organiza el estudio, cuando se prepara para ser evaluado y cuando se proyecta al futuro como profesional. En la práctica, puede que quien aprende se esfuerce por adquirir, retener y reproducir el saber hecho, mientras que quien enseña espera que este saber sea la base para analizar, discutir desde una mirada crítica, evaluar una potencial transferencia, proponer nuevas perspectivas, etc.
- Por otra parte, el relevamiento de las Concepciones de aprendizaje por tramo permite observar si la interacción pedagógica durante la trayectoria académica propicia (o no) el paso de concepciones centradas en la recepción y la dependencia, hacia otras orientadas a la elaboración, el desarrollo personal, la transformación y la autonomía.
- Al estudiante, lo pone en situación de escuchar-se y pensar-se como aprendiz, lo que trae aparejado dinamizar procesos metacognitivos. Poner en palabras y dialogar sobre las características y los alcances de las formas alternativas de concebir e implementar el aprender puede orientar al alumno hacia dónde encaminar los esfuerzos en procura de construir una identidad personal, social y profesional.
- A la institución educativa, le muestra convergencias y divergencias entre el aprender como experiencia informada por el estudiante y el perfil profesional que se menciona en los planes de estudio.

Prácticas y concepciones de aprendizaje se condicionan mutuamente. Las prácticas de los estudiantes remiten a sus concepciones de aprendizaje y éstas se construyen en la experiencia universitaria situada. El profesor necesita conocer lo que el estudiante entiende por 'aprender' a fin de pensar las decisiones pedagógicas en función de cada contexto particular.

## Referencias bibliográficas

Bertely Busquets, María. 2000. Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Barcelona: Paidós.

- Biggs, John, Kember, David y Leung, Doris. 2001. The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 133-149.
- Boulton-Lewis, Gillian M. 2004. Conceptions of Teaching and Learning at School and University: Similarities, Differences, Relationships and Contextual Factors. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2): 19-38.
- Cárcamo, Rodrigo A. y Castro, Pablo J. 2015. Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373544192003>
- Dahlin, Bo y Regmi, Murrari. 1997. Conceptions of learning among Nepalese students. *Higher Education*, 33(4): 471-493.
- Eklund Myrskog, Gunilla. 1998. Students Conceptions of Learning in Different Educational Contexts. *Higher Education*, 35(3): 299-316. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1003145613005>
- González Cabanach, Ramón. 1997. Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4: 5-39. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797002>
- González-Ugalde, Carlos. 2014. Investigación fenomenográfica. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14): 141-158. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Martínez Fernández, Reinaldo. 2007. Concepción de Aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23(1): 7-16. <http://revistas.um.es/analesps/article/view/23261>
- Marton, Ference, Beaty, Elizabeth y Dall'Alba, Gloria. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3): 277-300.
- Marton, Ference y Säljö, Roger. 1976. On qualitative differences in learning. I. The outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4-11.
- Morchio, Ida Lucía. 2014. Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (INCEAPU). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 77-95 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5507613>
- Morchio, Ida Lucía y Del Río, Analía. 2015. "Concepciones de aprender en alumnos universitarios de cinco carreras". En *Aprender a aprender como meta de la Educación Superior. Desde la comprensión de cómo aprende el alumno universitario a la promoción del aprendizaje autorregulado*. Coordinadora, Morchio, Ida Lucía. Buenos Aires: Teseo.
- Morchio, Ida Lucía y Difabio de Anglat, Hilda. 2018. Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55.
- Negovan, Valeria, Sterian, Mihaela y Colesniuc, Gabriela Mihaela. 2015. Conceptions of learning and intrinsic motivation in different learning environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187: 642-646. <https://core.ac.uk/download/pdf/81114294.pdf>
- Paakkari, Leena, Tynjälä, Paivi. y Kannas, Lasse. 2011. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21, 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.003>
- Pozo, Juan Ignacio. 1996. *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, Juan Ignacio y Scheuer, Nora. 1999. "Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas". En *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Coordinadores Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo. Madrid: Santillana.
- Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Mateos, Mar y Pérez Echeverría, María del Puy. 2009. "Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza". En *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Monserrat de la Cruz. Barcelona: Graó.

- Richardson, John T. E. 2005. Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6): 673-680. <https://pdfs.semanticscholar.org/299e/44f1ff28fd3b8f43afed7290b3ada324f199.pdf>
- Rosário, Pedro, Grácio, María Luisa, Núñez, José Carlos y González-Pienda, Julio. 2006. Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13): 195-206. [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP\\_13-10.pdf?sequence=1](http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP_13-10.pdf?sequence=1)
- Rossum, Erik Jan van y Schenk, Simone M. 1984. The Relationship between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54: 73-83.
- Säljö, Roger. 1979. Learning about learning. *Higher Education*, 8(4): 443-451.