

## **LAS CONCEPCIONES DE LOS ALUMNOS UNIVERSITARIOS EN PROCESO DE FORMACIÓN COMO DOCENTES SOBRE QUÉ SIGNIFICA APRENDER**

Mercedes Cubero  
cubero@us.es  
Andrés Santamaría  
asantamaria@us.es  
Samuel Arias  
samuel@us.es  
Laboratorio de Actividad Humana  
Facultad de Psicología  
Universidad de Sevilla

### **Objetivo**

El objetivo del presente trabajo es analizar las concepciones que tienen los alumnos universitarios sobre qué significa aprender. Para ello se solicitó a estudiantes de primero y cuarto de la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, que respondieran a esta cuestión.

### **Marco teórico**

Cuando aludimos a las concepciones sobre el aprendizaje nos referimos, generalmente, a esas ideas de carácter intuitivo que expresan las personas con respecto a los procesos, las condiciones, los métodos y los resultados involucrados en las actividades relacionadas con la adquisición y construcción del conocimiento.

Los distintos modelos sobre concepciones del aprendizaje frecuentemente se organizan en una secuencia de desarrollo, que para algunos, implican un aumento en la complejidad de las mismas (Boulton-Lewis, Marton, Lewis and Wils, 2004; Entwistle and Peterson, 2004; Marto, Dall'Alba and Beaty, 1993; Pérez Echeverría, Mateos, Pozo and Scheuer, 2001; Perry, 1970; Peterson, Brown and Irving, 2010; Säljö, 1979). Complejidad que va desde concepciones del aprendizaje más cuantitativas y reproductivas, a concepciones más cualitativas y constructivas.

El modelo sobre la concepción del aprendizaje que más investigación ha generado y que ha sido más frecuentemente replicado está basado en la tradición de los

trabajos bien conocidos de Säljö, (1979) y Marton (Marton et al., 1993) y tiene muchas similitudes con los estudios clásicos de Perry (1970). Marton y sus colegas (Boulton-Lewis, 2004; Marton et al., 1993) han identificado seis concepciones sobre el aprendizaje que se ordenan jerárquicamente y que se diferencian entre sí cualitativamente. Así, en sus estudios encontraron estudiantes que entendían el aprendizaje como: (1) aumento cuantitativo de información; (2) memorización y reproducción; (3) adquisición de hechos y métodos que puedan ser aplicados; (4) comprensión o adquisición de significados; (5) proceso de interpretación de la realidad; (6) transformación de la persona. En este modelo las tres primeras concepciones implican perspectivas sobre el aprendizaje como proceso receptivo que supone incrementos cuantitativos de la información, que es fiel reflejo de la realidad. Las tres últimas, sin embargo, en distintos grados, implican visiones del aprendizaje más constructivas. Visiones que se centran en el significado, por lo que las diferencias entre ellas están relacionadas con la comprensión e integración del conocimiento. Conocimiento al que se llega a través de procesos reflexivos de análisis de una realidad que es múltiple (Boulton-Lewis, Brownlee, Berthelsen and Dunbar, 2008; Entwistle, 2007; Paakkari, Tynjälä and Kannas, 2011).

Un dato interesante mostrado por Perry (1970) es la incapacidad de los estudiantes, incluso en los primeros años de universidad, de funcionar con este último modelo. En distintas investigaciones se encuentra, incluso en los profesores de educación infantil y primaria, enunciados que bien podrían incluirse dentro de concepciones para las que el aprendizaje es un aumento cuantitativo de información o un proceso de memorización y reproducción (Aparicio, Hoyos and Niebles, 2004; Cruz, Scheuer and Huarte, 2006; Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán and Villalón, 2006). En el mismo sentido concluyeron King y Kitchener (1994), no es hasta una vez que son licenciados, que algunos estudiantes universitarios llegan a alcanzar visiones más constructivas, relativistas y reflexivas sobre el aprendizaje. Además, dichos resultados no parecen mejorar con estudiantes que se están formando para ser maestros. Así, algunos autores observaron las mismas deficiencias, carencias y limitaciones que muestran otros estudiantes universitarios con estudiantes de Ciencias de la Educación (Martínez-Fernández and García-Ravidá, 2012). Aunque resulta curioso que en algunos trabajos se encuentren que estas concepciones son más frecuentes en los docentes de

primaria y secundaria que entre los que se están formando para serlo (Martín et al., 2006; Pérez Echavarría, Pozo, Pecharromán, Cervi y Martínez, 2006). De igual modo, en los alumnos universitarios con escaso conocimiento psicológico (de primero de Psicología) también formularon frecuentemente este tipo de concepciones simplistas sobre el aprendizaje para las que el aprendizaje implica crear copias lo más perfectas posibles de la realidad (Pérez Echevarría, Percharromán, Bautista and Pozo, 2006). Pero tales datos no nos deben llevar a engaño, que aparezcan no significa que sean las más frecuentes. Así, encontramos trabajos (Scheuer, Pozo, Cruz and Echenique, 2006; Scheuer, Cruz, Pozo, Huarte, Bosch, Bello and Baccalá, 2006) que marcan el empiezo de la aparición de teorías interpretativas al comienzo de la educación primaria. Scheuer y Pozo (2006), entre otros, defienden que a pesar de que los universitarios y sus docentes, reconozcan el discurso constructivista de textos y modelos conceptuales como el más propicio, estos no llega a “calar” en sus actividades de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, Marton et al. (1993) sólo encontraron de modo dominante las teorías constructivistas en los universitarios bien formados y que realizaban sus tesis doctorales.

## **Metodología**

En el estudio que vamos a presentar aquí, cada respuesta a la pregunta de: "¿qué es para ti aprender?" se analiza teniendo en cuenta cuatro criterios diferentes y, en cada uno de ellos, se etiqueta la respuesta como uno o dos. Estos criterios no se refieren a concepciones diferentes y jerarquizadas sobre el aprendizaje, como las categorías descritas previamente, sino que sólo intentan explorar los aspectos sobre los que se habla cuando se pregunta sobre que significa aprender. Sin embargo, a partir de éstas podemos describir concepciones más o menos complejas. Los distintos criterios y valores fueron: *Personas implicadas en el proceso de aprendizaje* –aprendiz/aprendiz y otros-; *Papel del alumno en el proceso de aprendizaje*-pasivo/activo-constructivo-; *Funcionalidad del aprendizaje* –no explicita la funcionalidad/si la explicita-; *Papel transformador del aprendizaje* –no explicita tal papel/si se explicita-.

## **Resultados**

Si analizamos cada uno de los criterios en función del nivel educativo de los/as alumnos/as que define qué es el aprendizaje como dato más relevante obtenemos que,

en general, no existen diferencias significativas en los distintos criterios en función del nivel de estudios. Sólo existen diferencias significativas ( $F=3.830$ ,  $gl=3$ ,  $p=0,011$ ) en función del nivel educativo en cuanto al criterio papel del alumno que aprende. Así sólo el 14,6 % de los/as alumnos/as de primero hacen referencia al papel activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, mientras que los/las alumnos/as de cuarto curso se refieren a ello explícitamente en un 35 % de los casos analizados.

Sim embargo los datos más interesante aparecen cuando establecemos patrones de respuestas. De los 146 estudiantes analizados (103 de primero y 43 de cuarto), las respuestas de 130 (87 de primero y 43 de psicopedagogía) pudieron ser incluidas en uno de los patrones elaborados. En el *primer patrón* se incluyeron las respuestas de los estudiantes que no aludían explícitamente al carácter social y activo del aprendizaje, ni a su proyección hacia el futuro, por lo que tampoco había referencias al carácter transformador del mismo. En el *segundo patrón*, sin embargo, incluimos las respuestas de los estudiantes que si bien aludían al carácter activo de la persona que aprende, seguía sin aludir ni al carácter social y transformador del aprendizaje, si a su posible funcionalidad. En el *tercer patrón* incluimos las definiciones de aprendizaje en las que el/la estudiante, a pesar de no explicitar el carácter social y transformador del aprendizaje, si lo definía como un proceso que tienen importantes consecuencia para el que aprende, considerando a éste como individuo activo en dicho proceso. Por último, en el *cuarto patrón* incluimos las respuestas de los/as alumnos/as que referían que el aprendizaje era un proceso social que implicaba una actividad conjunta de alumnos y profesores, en el que el alumno no reproduce la realidad, sino que la interpreta y reconstruye de modo activo. En este patrón, además, se reconocía explícitamente la funcionalidad del aprendizaje, su proyección hacia el futuro y, por todo ello, su poder transformador.

A partir de tal re-categorización obtuvimos que el primer patrón de respuestas es el mayoritario en ambos niveles educativos y los porcentajes del resto de patrones van disminuyendo progresivamente hasta el último patrón que es el que menos respuestas aglutina en ambos niveles. Sin embargo, aunque las tendencias sean las mismas las diferencias entre ambos niveles son evidentes. En primero predominan claramente (62,2%) las concepciones de aprendizaje en las que no se aluden explícitamente al carácter social, activo y constructivo del aprendizaje, ni a las funciones y consecuencias

que dicho proceso tiene para el que aprende, mientras que los demás patrones tienen una escasa presencia en este nivel (12,6%, 9,7% y 0,9% respectivamente). Sin embargo, a pesar de que en el alumnado de cuarto curso también está muy presente este tipo de concepciones (44,2%), no existen tantas diferencias entre éstas y las englobadas en el patrón dos y tres (27,9% y 20,9%, respectivamente).

## Discusión y Conclusiones

Los resultados obtenidos se muestran coherentes con las investigaciones al respecto. Así, hemos encontrado que las distintas concepciones del aprendizaje que implican cada uno de los patrones descritos, se organizan en distintos niveles de complejidad (Boulton-Lewis et al., 2004; Entwistle and Peterson, 2004; Pérez Echeverría, et al, 2001; Peterson et al, 2010). También en nuestro caso la complejidad va desde concepciones del aprendizaje más cuantitativas y reproductivas, como las englobadas dentro de los patrones uno y dos a concepciones más cualitativas y constructivas, como las englobadas en los patrones 3 y 4.

## Referencias

- Aparicio, J., Hoyos, O., & Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: Las concepciones implícitas de profesores de educación básica sobre el aprendizaje. *Revista de psicología desde el Caribe*, 13, 145-167.
- Boulton-Lewis, G., Brownlee, J. M. Berthelsen, D., & Dunbar, S. (2008). Child care students' practical conceptions of learning. *Studies in Continuing Education*, 30(2), 119-128.
- Boulton-Lewis, G., Marton, F., Lewis, D., & Wilss, L. (2004). A longitudinal study of learning for a group of Indigenous Australian university students: dissonant conceptions and strategies. *Higher Education: The international journal of higher education and educational planning*, 47(1), 91-112.
- de la Cruz, M., Scheuer, N., Huarte, M. F., & Pozo, J. I. (2006). Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. *Cultura y Educación*, 18 (1), 47-61.
- Entwistle, N., & Peterson, E. R. (2004). Learning styles and approaches to studying. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 537-542). New York: Academic Press.
- Entwistle, N. (2007). Conceptions of learning and teaching: relationships with study strategies and understanding. In S. Vosniadou, & S. Baltas (Ed.), *Philosophical, historical and psychological approaches to conceptual change* (pp. 123-144).
- King, P. E., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A., & Villalón, R. (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos y M. de la Cruz. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones de profesores y alumnos*, pp. 170-187. Barcelona: Graó,.
- Martínez-Fernández, J. R., & García-Ravidá, L. (2012). Patrones de aprendizaje en estudiantes universitarios del Máster en Educación Secundaria: variables personales y contextuales relacionadas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1):165-182.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conception of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Paakkari, L., Tynjälä, P., & Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21 (6), 705-714.
- Pérez Echeverría, M., Pecharromán, A., Bautista, A., & Pozo, J. I. (2006). La representación de los procesos de aprendizaje en los alumnos universitarios. En J.I. Pozo; N. Scheuer; M.P. Pérez Echeverría; M. Mateos, M.; E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 323-340), Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Pozo, J. I., Pecharromán, A., Cervi, J., & Martínez, P. (2006). Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 289-304). Barcelona: Graó.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: Concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22 (2), 155-173.
- Perry, W G. Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years; a scheme*. New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Peterson, E. R., Brown, G. T. L., & Irving, S. E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 167-176.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education*, 8, 443-451.
- Scheuer, N., & Pozo, J.I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza? Dimensiones y procesos del cambio representacional. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 375-402). Barcelona: Graó.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., De La Cruz, M., & Echenique, M. (2006). Las concepciones de los niños acerca del aprendizaje del dibujo como teorías implícitas. En: J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echeverría, M. Mateos, E. Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp.135-151). Barcelona: Graó.

# #CIMIE14

SEGOVIA, July 3rd & 4th 2014

3rd Multidisciplinary International Conference on Educational Research

Struyven, K., Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen, S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance. A comparison between multiple choice testing, peer assessment, case based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3), 202-222.