

Un análisis sobre las concepciones de aprendizaje en ámbito universitario

Blanca Martina Iturrizaga Flores

Corporación Educativa de Extensión Profesional Daniel Alcides Carrión S.A.C.

Resumen:

Las concepciones de aprendizaje en ámbito educativo son entendidas como las ideas implícitas que poseen tanto los maestros como estudiantes respecto a las condiciones y resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. En este artículo, se hace una revisión teórica sobre el concepto, la teoría misma y las dimensiones de este constructo, las cuales alcanzan a todo los actores de la educación. Sin embargo, trataremos de centrarnos en la

revisión de las concepciones de aprendizaje en educación superior y desde esa perspectiva dar un alcance tanto a los profesores y estudiantes para que traten de mejorar sus interacciones en el aula y el objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: concepciones, aprendizaje, enseñanza, teoría implícita, concepción directa, interpretativa, constructiva.

Introducción

Cada docente, como cualquier estudiante, dentro de sus vivencias académicas en la universidad, mantiene teorías que se refieren a cómo piensan lo que aprenden. Esta interpretación de las concepciones, según Martín, Pozo, Cervi,

Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez (2005), no solo encuentra su apoyo en diferentes modelos de análisis de los procesos de cambio cognitivo en la educación superior, sino que proporciona un modelo teórico que ayuda a entender la frecuente disociación entre esos diferentes niveles en un mismo docente o estudiante.

Desde sus inicios a través de distintas investigaciones (Hofer y Pintrich, 2002; Koulaidis y Ogborn, 1995 y Porlan, Rivero y Martín, 1998), ofrecen importantes resultados que contribuyen al análisis de las prácticas educativas. Estos resultados, según Orozco, Valladares Cajibío, López y Sevilla (2012), resaltan diversas perspectivas que son construidas y expresadas, no solo desde el conocimiento objetivo, sino también desde la subjetividad y son influenciadas por aspectos políticos, culturales y personales, del sujeto en un tiempo y espacio determinado.

Esta perspectiva a cerca de las concepciones de aprendizaje considera que detrás de las acciones y/o estrategias realizados por el estudiante, existe un cuerpo teórico que se configura en un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Es decir, las estrategias que emplea el estudiante, viene precedido por concepciones teóricas y epistemológico (carácter implícito) que consideran importantes las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, lo que se dice del aprendizaje, y lo que se dice que se hace (Martínez, 2004).

Como se ha mencionado, existen diversas investigaciones que dan cuenta de las características del proceso de aprendizaje; sin embargo, aún falta información en relación al análisis de las concepciones implícitas que poseen los sujetos y el estudio de las concepciones

en el nivel universitario en el que aún existe poca información.

Desde el punto de vista de Orozco, Valladares Cajibío, López y Sevilla (2012), las concepciones como teorías implícitas se construyen en las vivencias cotidianas y las relaciones que se establecen entre individuos y grupos académicos en contextos y tiempos determinados para aprender, en la que la realidad es interpretada desde sus propias aprehensiones académicas y articulada para luego ser expresada. Pozo (2014) señala que en la mente humana hay al menos dos sistemas de aprendizajes diferenciados que dialogan continuamente para optimizar el ajuste de las representaciones de los cambios ambientales. Una de estas es el aprendizaje implícito que precede a otro aprendizaje explícito los cuales desarrollaremos más adelante.

Las concepciones y práctica docente

En las dos últimas décadas se ha percibido un cambio generalizado de la estructura, la función y el financiamiento del sistema universitario a nivel general y en el Perú en los últimos años también se ha cambiado la ley universitaria, con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza en las universidades peruanas. La movilización académica ha sufrido grandes cambios, el aumento estudiantil en todas las carreras ha sido exponencial, el coste por estudio se ha modificado, la diversidad de los estudiantes es

mayor que en épocas pasadas, la diversidad es notoria tanto en estudiantes como en profesores, etc.

Sin embargo, tal como manifiesta Marchesi y Martín (2014) ser docente desde esta perspectiva, remite a una profesión cuya actuación está muy lejos de la mera ejecución de decisiones que otros toman. En la actualidad, la reflexión de la propia práctica de los docentes, constituye la vía privilegiada para el desarrollo profesional (Schön, 1983; 1987). La actividad docente se encarga de configurar la comprensión que los docentes tienen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas concepciones repercuten a la vez en la forma de actuar. Así, cognición y acción, concepciones y prácticas, se influyen mutuamente, sin que ninguno de estos elementos pueda entenderse necesariamente anterior al otro. En consecuencia, si se pudiera comprender con mayor profundidad la profesión docente, seríamos conscientes de que existe una implicancia tanto de las concepciones como de la relación con su práctica.

A partir de ello, el aprendizaje, se convierte en una forma de interactuar con el mundo y con la misma subjetividad, a medida que se aprende cambia las concepciones de los fenómenos y se ve el mundo de forma diferente. La adquisición de la información en sí no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información en la mente, de pensar con ella

sí lo hace (Biggs, 2010). Sobre este fenómeno Pozo (2014) refiere que existen dos sistemas que dialogan continuamente, una es el aprendizaje implícito que precede a otro que es el aprendizaje explícito. También está en línea con lo que plantea Schnotz, Vosniadou y Carretero (2006) sobre el aprendizaje del estudiante, menciona que existe un cambio conceptual, debido a que adoptan marcos de referencias alternativos en función de sus experiencias cotidianas, lo que, desde el punto de vista científico pueden considerarse erróneo.

La gran diferencia entre los profesores eficaces y los no eficaces es que para los primeros estas concepciones son el ingrediente esencial de su profesión, el material básico sobre el que se constituye su práctica. Para ello, se hacen algunas preguntas tales como: ¿Todo el mundo puede aprender? ¿Cuál es la mejor manera de hacerlo? ¿Hay cosas que no hacen falta aprender porque ya se saben? ¿Todo puede enseñarse? (Marchesi y Martín, 2014); mientras que los no eficaces, posiblemente que no se percatan de estas concepciones implícitas o no le dan mayor importancia.

El enfoque del pensamiento del profesor, en los últimos años, ya colocó en el foco de la investigación las creencias de los profesores, pero la propuesta que mayor repercusión ha tenido es la de Schön (1983,1987) del profesional reflexivo. Se plantea que el docente se servirá de tres tipos de

conocimiento. El primero es, *el conocimiento en la acción*, hace referencia a las acciones inteligentes que el profesor lleva a cabo. El conocimiento está en la acción y se manifiesta de una forma espontánea y hábil, aunque el docente sea incapaz de hacerlo explícito verbalmente. El segundo es, *la reflexión en la acción*, permite al docente reflexionar en la acción sin necesidad de interrumpirla, es una variación inesperada, espontánea. La tercera es, *la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción*, hace mención a que el docente puede describir la acción, la reflexión en la acción e incluso de reflexionar acerca de esta descripción, en un proceso de carácter recurrente. Es decir, el docente estando ya fuera de la acción, sometería ésta a análisis y podría verbalizar el resultado de tal reflexión (Marchesi y Martín, 2014).

De los sistemas de aprendizaje implícitos al conocimiento explícito

Cambiar las prácticas de enseñanza, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesor y estudiante interpretan y dan sentido a esas actividades de enseñanza y aprendizaje. En sentido más amplio podríamos decir, que cambiar la educación requiere entre muchas cosas, cambiar sus representaciones que comparten y las que no, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional

en este ámbito del conocimiento (Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005).

Según Pozo (2014), en la mente humana existen dos sistemas de aprendizaje diferenciados uno de ellos más antiguo y primario. El sistema de aprendizaje implícito consiste en procesos asociativos de procesos automáticos para la regulación del aprendizaje; esto permite tanto a los docentes como a los estudiantes generar representaciones implícitas que tienen una función adaptativa de predicción y de esos cambios. Y el segundo sistema de naturaleza explícita, apoyado en estructuras cerebrales cuya aparición evolutiva es tan reciente que casi con certeza son específicos de la mente humana y como máximo compartidos con algunos otros primates (Carruthers y Chamberlain, 2000; Donal, 1991, 2001; Gäardenfons, 2000; Gansgstead y Simpson, 2007; Mithen, 1996).

Una forma de organizar o clasificar estas dos concepciones es considerar el nivel de análisis representacional del que se ocupan en términos de un continuo que iría desde las concepciones más implícitas, a las teorías más explícitas. Las primeras constituyen verdaderas teorías en acción de las que ni siquiera el propio agente educativo puede a veces informar hasta el conocimiento más explícito, que en cambio puede ser verbalizado con facilidad, pero no siempre puede ser ejecutado o puesto en práctica

(Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez (2005).

Reber (1993, citado por Pozo, 2008, p. 148-149), menciona que el aprendizaje implícito en una perspectiva evolucionista según la cual el aprendizaje implícito sería un sistema primario, con respecto al aprendizaje explícito o consiente, que se caracteriza por ser:

- *Más antiguo en la filogénesis*
- *Más antiguo en la ontogénesis*
- *Independiente de la edad y del desarrollo cognitivo.*
- *Independiente de la cultura y de la instrucción.*
- *Más robusto*
- *Más duradero.*
- *Más económico.*

Dimensiones de concepciones de aprendizaje

Partiendo de las características expuestas, varios investigadores (Martín, Mateos, Pérez y Pozo, 2001; Pérez, Mateos, Pozo y SCheuer, 2001; Pozo y SCheuer, 1999; entre otros) identifican tres teorías implícitas a) Directa, b) Interpretativa, c) Constructiva; y en los últimos estudios se añadió la teoría posmoderna (Gil, 2014; Martínez, 2004; Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005).

La concepción directa o tradicional

Concibe el aprendizaje como una copia fiel de la realidad o modelo presentado, como un proceso asociativo o meramente reproductivo (Gil, 2014). En su versión más elemental esta teoría concibe el aprendizaje como una copia de resultados o conductas, sin que sea necesaria la mediación o intervención de ningún proceso psicológico (Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005). Para que el estudiante tenga acceso directo a la información: es porque ha visto, si no ha visto, no sabe nada (Martínez, 2004).

La concepción interpretativa

Para lograr un buen aprendizaje, la actividad del estudiante es imprescindible, esta actividad es el proceso crucial que media entre las condiciones y los resultados de aprendizaje (Martínez, 2004). Es un nivel más que la concepción directa. Según esta teoría, en una primera instancia, el aprendizaje tiene por objetivo imitar a la realidad, pero como esto casi nunca es posible, se requiere la puesta en marcha de complejos procesos mediadores por parte del aprendiz (atención, memoria, inteligencia, motivación, etc.) que en muchos dominios hacen muy difícil, y en otros es imposible de lograr copias exactas (Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005).

La concepción constructiva

Esta teoría admite la existencia de saberes múltiples, requiere de la actividad del estudiante y que es necesario que este emplee estrategias de indagación y resolución de problemas (Gil, 2014). Para que esa construcción tenga lugar es necesario que los procesos psicológicos se orienten más hacia la regulación del funcionamiento cognitivo del aprendiz, que hacia la mera apropiación de un conocimiento previamente establecido. Según Martínez (2004) lo que se diferencia esta teoría de las otras es que la riqueza y la efectividad del aprendizaje puede variar en función al contexto; es decir, el estudiante tiene la capacidad de contextualizar su aprendizaje. No se trata de interpretar una realidad existente, sino de construir un sujeto que pueda dar cuenta ese aprendizaje. Lo fundamental es que se niega el saber único o absoluto y considera los hallazgos de las teorías del desarrollo sobre los procesos mentales más factibles en cualquiera etapa de la vida.

La concepción posmoderna

Esta teoría considera que el estudiante construiría un conocimiento relativo e individual. A diferencia de la anterior (Luna y Martín, 2007) esta interpretación no admite que los conocimientos se puedan jerarquizar y consideraría que las construcciones que el

aprendiz realice serían igualmente válidas. Asume un supuesto epistemológico relativista donde las representaciones del sujeto respondan a criterios situacionales y serían igualmente válidas (Gil, 2014). Llevada a su último extremo, esta posición, en línea con las nuevas tendencias culturales y filosóficas, pondría en duda muchas de las funciones tradicionales (como la transmisión de conocimientos, técnicas, valores, etc.) y con ellas muchas de las otras prácticas escolares. Expresada de forma resumida, podríamos decir que esta teoría implica el reverso de una concepción realista. Si en la teoría directa el aprendizaje esta medido por su adecuación punto por punto con un objeto determinado, en una concepción posmoderna es el sujeto el que sirve de fiel en esta comparación. Si en una teoría directa, la selección, organización y secuenciación de los contenidos están determinados exclusivamente por la disciplina, en una concepción posmoderna estarían determinadas exclusivamente por los gustos y conocimientos de los aprendices (Martín, Pozo, Cervi, Pecharromán, Mateos, Pérez y Martínez, 2005).

Conclusión

Las concepciones de aprendizaje son ideas previas que tienen tanto los docentes como los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Referencias

- Biggs, J. (2010). *Calidad del aprendizaje universitario* (4ª ed.). Madrid: Narcea.
- Carruthers, P. y Chamberlain, A. (Eds.). (2000). *Evolution and the human mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donal, M. (1991). *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Donal, M. (2001). *A mind so rare. The evolution of human consciousness*. N. York: Norton.
- Gäardenfors, P. (2000). *How homo become sapiens*. N.York: Oxford University Press. Trad. Cast. De C. Martínez (2006). *Cómo el homo se convirtió en sapiens*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gansgstead, S.W. y Simpson, J.A. (2007). The evolution of mind. *Fundamental questions*, 44, 43-74.
- Gil, P. (2014). Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco. *Magister*, 26, 67-74.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (Eds.). (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Koulaidis, V. & Ogborn, J. (1995). Science teachers' philosophical assumptions: how well do we understand them?. In *International Journal of Science Education*, 17(3), Londres, Routledge Taylor & Francis Group, pp. 273-283.
- Luna, M. y Martín, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 121. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART11.pdf>.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza.
- Martín, E., Mateos, M., Pérez, P. y Pozo, J.I. (2001). *El estudio de las concepciones del profesorado sobre los procesos de aprendizaje de sus alumnos: la formación del profesorado y el cambio conceptual. Proyecto CAM (060031/1999)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. (Memoria de investigación no publicada).
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. y Martínez, P.

- (2005). ¿Mantienen los psicólogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje?. En C. Monereo y J.I. Pozo (coord.). *La práctica del asesoramiento educativo al examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona- España.
- Mithen, S. (1996). *The prehistory of mind*. Londres: Thames and Houdson. Trad. Cast. de M.J. Aubet (1998). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Critica.
- Orozco, A.M., Valladares, A.Y., Cajibío, I., López, J.G. y Sevilla, E.F. (2012). *Concepciones sobre diversidad de docentes de básica primaria*. Trabajo de investigación de maestría). Universidad de Manizales, Popayan, Colombia.
- Pérez, M.P., Mateos, M., Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288.
- Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. (Cáp. 4, 87 – 108). Madrid: Santillana.
- Schnotz, W., Vosniadou, S. y Carretero, M. (Comp.). (2006). *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aiqué.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books INC Publishers. Trad. cast. (1992). *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales de la acción*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass Publishers. Trad. cast. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC.