

## Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes de carreras de salud

M. José López, M. Laura Merlo, Ana V. Fuentes, Romina F. Piccioni, Andrea B. López-Vernengo

**Introducción.** Las concepciones de los docentes influyen en la interpretación de las situaciones educativas y en su práctica pedagógica cotidiana. Conocerlas es importante para planificar procesos de formación.

**Objetivos.** Describir las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que tienen los docentes de las carreras de salud de una facultad, establecer si esas concepciones tienen semejanzas con algunas de las clasificaciones descritas en otros trabajos y si estos docentes sostienen concepciones cercanas a las perspectivas constructivistas.

**Sujetos y métodos.** El estudio se realizó desde la perspectiva de la fenomenografía con entrevistas semiestructuradas. La muestra se seleccionó en forma intencional y fue de 28 docentes de carreras de salud con formación pedagógica. Se llevó a cabo un análisis por dimensión y otro sobre la consistencia interna de cada entrevista.

**Resultados.** A partir de los análisis por dimensión y de cada entrevista, se elaboraron tres perfiles de concepciones: docente proveedor-estudiante reproductor pasivo, docente entrenador-estudiante reproductor activo y docente tutor-estudiante gestor.

**Conclusiones.** Los docentes entrevistados, aun teniendo formación específica en educación, no conciben el aprendizaje como un proceso de construcción, sino como la incorporación del conocimiento socialmente validado. Además, utilizan terminología que proviene del constructivismo sin poder dar cuenta del significado de estos términos en el contexto de la teoría del aprendizaje que los sustenta. En la comparación con otros autores, los perfiles elaborados a partir de las entrevistas estarían más cerca de concepciones directas e interpretativas del aprendizaje y no aparecen perfiles en los que claramente se defina el aprendizaje como proceso de construcción de conocimientos.

**Palabras clave.** Docencia. Modelos educacionales. Psicología. Universidad.

### Teacher's conceptions on teaching and learning in health undergraduate programs

**Introduction.** The conceptions of teachers influence the interpretation of educational situations and their daily pedagogical practice. Knowing them is important for planning training processes.

**Aims.** To describe the conceptions about the learning and the teaching that the teachers of the health careers of an university have, to establish if these conceptions have similarities with some of the classifications already described in other publications and if these teachers support conceptions close to the constructivist perspectives.

**Subjects and methods.** The study was performed from the perspective of phenomenology with semi-structured interviews. The sample was intentionally selected and was of 28 teachers of health careers with pedagogical training. An analysis was carried out by dimension and another one of internal consistency of each interview.

**Results.** On this basis, three profiles of conceptions were elaborated: teaching provider-passive student, teacher-coach-active student, and teacher-tutor-student manager.

**Conclusions.** The teachers interviewed, even with specific training in education, do not conceive learning as a construction process, but only as the incorporation of socially validated knowledge. But, in addition, they use terminology that comes from constructivism without being able to account for the meaning of these terms in the context of the learning theory that sustains them. In the comparison with other authors, the profiles elaborated would be closer to direct and interpretative conceptions of learning and there are no profiles in which learning is clearly defined as a process of knowledge construction.

**Key words.** Educational models. Psychology. Teaching. University.

Facultad de Ciencias Médicas.  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza, Argentina.

**Correspondencia:**

Prof. María José López. Asesoría Pedagógica. Facultad de Ciencias Médicas. Universidad Nacional de Cuyo. Centro Universitario. Parque General San Martín. CP 5500. Mendoza, Argentina.

**E-mail:**

mjlopez@fcm.uncu.edu.ar

**Financiación:**

Subsidio otorgado por la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional de Cuyo para el período 2013-2016.

**Recibido:**

27.01.17.

**Aceptado:**

15.02.17.

**Conflicto de intereses:**

No declarado.

**Competing interests:**

None declared.

© 2017 FEM

## Introducción

Todos nosotros poseemos representaciones intuitivas sobre cualquier área de la realidad que afecte a nuestra vida cotidiana, incluyendo ideas sobre cómo aprendemos, con diversos niveles de estructuración. A partir de la experiencia y el aprendizaje en dominios específicos, construimos concepciones que nos permiten explicar el mundo, darle sentido y actuar en él. Un aspecto clave de esas concepciones es que son funcionales, nos permiten desenvolvernarnos en el entorno con explicaciones intuitivas de los fenómenos físicos o sociales a los que se refieren, aunque con muchos sesgos en relación con los rasgos salientes de esos fenómenos. Como son funcionales, son difíciles de modificar. Es decir, no necesariamente se produce cambio en estas concepciones por la exposición a la enseñanza de nociones científicas. Sin embargo, son la base para que cualquier cambio pueda tener lugar [1]. En el contexto de este trabajo entendemos como concepciones las construcciones personales, más o menos espontáneas, con claros componentes perceptivos y concretos, incorrectas desde el punto de vista científico, aunque funcionales para el sujeto, resistentes al cambio e implícitas [2]. Han recibido diferentes denominaciones: concepciones caseras, conocimiento informal, creencias ingenuas, teorías intuitivas, ciencia de los niños, marcos o concepciones alternativas, concepciones erróneas, preconcepciones o conocimiento previo [1].

El cambio conceptual es una forma de modificación de las concepciones que requiere cambios fundamentales en el contenido y organización del conocimiento existente, así como el desarrollo de nuevas estrategias para la reestructuración deliberada y la adquisición de nuevos conceptos [3]. La mayoría de los autores lo caracteriza como un proceso lento y gradual [3,4]. En algunos casos, puede dar lugar a una síntesis entre la teoría científica y las concepciones previas, o a concepciones fragmentadas sin estructura ni coherencia internas. Es decir, que no siempre se reemplaza la concepción previa, sino que, por mecanismos de adición o enriquecimiento, se forma una nueva concepción no científica en la que coexisten componentes de concepciones previas y componentes científicos. El cambio conceptual requiere una reestructuración profunda de las representaciones que implica cambios ontológicos (recategorización conceptual) y epistemológicos (comprensión de las diferentes perspectivas desde las que puede analizarse un fenómeno), así como flexibilidad cognitiva y conciencia meta-conceptual [5].

¿Por qué estudiar las concepciones del docente universitario? Se han realizado variados estudios sobre las creencias de docentes y estudiantes de escuela inicial y secundaria, y algunos sobre los docentes universitarios [6-11], pero muy pocos sobre los docentes universitarios en carreras de salud [12,13].

Los enfoques para el estudio de las concepciones son variados: metacognición, teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, perfil del docente y análisis de la práctica [7], con un especial impulso de los estudios de tipo cualitativo [6].

Se han propuesto distintas clasificaciones de concepciones [7,8,11], que se mueven entre dos polos: uno más centrado en el docente y en el contenido, y otro más centrado en el estudiante y orientado al aprendizaje. Más cerca del primer polo, el aprendizaje se define como acumulación de saber, extensión del repertorio de conocimientos; el alumno, como receptor; la enseñanza, como exposición o transmisión de contenido; y el docente, como expositor e incluso poseedor del conocimiento. Además, el conocimiento se concibe como algo no problemático desde el punto de vista epistemológico, basándose en el supuesto de una correspondencia unívoca con la realidad. Más cerca del otro polo, el aprendizaje se concibe como procesos reconstructivos de las propias representaciones y la actividad de aprender como autorregulada. Pensar el aprendizaje desde este último punto de vista exige un cambio fundamental en la forma de evaluar, en el sentido de valorar la modificación de las representaciones y concebir el conocimiento como algo problemático que puede, por una parte, tener diferentes grados de incertidumbre y, por otra parte, implicar que distintas personas puedan dar diferente significado a un mismo fenómeno. Las distintas concepciones no necesariamente tienen una relación de continuidad o un orden jerárquico [11]. Autores como Pozo [7] proponen algunos tipos de concepciones que podrían tener una relación jerárquica, en el sentido de que la concepción más avanzada incluye elementos de la concepción menos avanzada (por ejemplo, la interpretativa incluye elementos de la directa), pero otras concepciones implican una ruptura radical (por ejemplo, para este mismo autor, la constructiva respecto de la interpretativa y la directa).

Las concepciones de los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza influyen en la interpretación de las situaciones educativas y en su práctica pedagógica cotidiana. Conocerlas podría ayudar a comprender por qué los procesos de formación que no consideran estas concepciones preexistentes tienen

un impacto modesto en la modificación de las prácticas docentes, en especial cuando se tiende hacia formas de intervención que promuevan la reconstrucción de representaciones, la autorregulación de los procesos de aprendizaje por los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y la problematización del conocimiento.

En este trabajo intentamos responder tres preguntas. La primera, qué concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza tienen los docentes de diferentes carreras de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo. La segunda, si es posible enmarcar esas concepciones en algunas de las clasificaciones que ofrecen los estudios ya realizados. Y la tercera, si las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza de estos docentes son compatibles con las teorías constructivistas del aprendizaje.

## Sujetos y métodos

Se trabajó con metodología cualitativa y desde el enfoque fenomenográfico [14,15]. Se realizaron entrevistas semiestructuradas (Tabla I), con las que se indagó en cuatro dimensiones: concepción sobre el aprendizaje y el papel del estudiante en el proceso de aprendizaje, concepción sobre la enseñanza y el papel del docente en el proceso de aprendizaje, concepción del conocimiento, y el papel de lo social en el aprendizaje. Se seleccionaron estas dimensiones porque son una síntesis de las que utilizan distintos estudios [7,8,10,11] para clasificar diferentes tipos de concepciones.

La muestra se seleccionó de forma intencional entre los docentes que tenían formación pedagógica a nivel de cursos o carrera de posgrado, y fue de 28 docentes de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Cuyo: 13 docentes de la carrera de medicina, cinco de enfermería, uno de técnicos, cinco docentes que se desempeñaban tanto en enfermería como en medicina, y cuatro que se desempeñaban en todas las carreras. Las entrevistas se llevaron a cabo entre setiembre y febrero de 2016, y fueron grabadas y transcritas, y participaron en su realización cinco investigadores.

El análisis incluyó cuatro niveles:

- Se identificaron afirmaciones significativas en función de las dimensiones de análisis propuestas, afirmaciones que a continuación fueron codificadas.
- Los códigos se ensamblaron en categorías que referían a formas similares de concebir cada una de las dimensiones para lograr una descripción más estructural.

**Tabla I.** Guion de entrevista.

Datos generales del entrevistado	Carrera en la que es docente
	Año de la carrera
	Área o tema en el que es docente
	Años de experiencia como docente
	Cantidad de estudiantes que tiene por grupo
	Formación disciplinar de base (títulos)
Concepciones	Formación docente (cursos de posgrado, especialización, maestría)
	¿Qué es aprender?
	¿Cómo se aprende?
	¿Cuál es el papel del alumno?
	¿Cuál es el papel del docente en la enseñanza?
	¿Qué es enseñar?
	¿Los conocimientos en salud son absolutos o relativos?
	¿Qué papel desempeña lo social en el aprendizaje?

- Se construyeron perfiles relacionando las concepciones de cada docente en cada dimensión.
- Finalmente, se compararon los perfiles con teorías y modelos de concepciones de otros estudios y autores.

Durante el primer nivel de análisis, se conformaron grupos de cinco o seis entrevistas, que fueron codificadas por dos investigadores en paralelo que luego se reunieron para consensuar los códigos asignados. Una vez acordados los códigos de todas las entrevistas, en el segundo nivel de análisis se procedió a una primera categorización a partir de notas surgidas durante el proceso de codificación. Esa categorización fue revisada contrastando cada categoría con los códigos y las afirmaciones a las que éstos hacían referencia. En este segundo nivel se redujo el número de códigos y se precisó la denominación de códigos y categorías. En el tercer nivel de análisis, cada investigador analizó un grupo de entre cinco a seis entrevistas, distinto del que había codificado inicialmente, para elaborar un perfil que pusiera en relación las afirmaciones del docente en las

distintas dimensiones analizadas. Todos los perfiles fueron ubicados en un cuadro comparativo, y en un trabajo de discusión del grupo completo de investigadores se redefinieron algunos de los perfiles sobre la base de afirmaciones significativas, códigos y categorías. Para todo este trabajo se utilizó como apoyo el programa Atlas.ti.

## Resultados

Se presentan primero los resultados del análisis por dimensión y luego los resultados del análisis de la consistencia interna de cada entrevista. En la mayoría de las dimensiones analizadas encontramos tres posiciones que, a nuestro juicio, eran claramente diferenciables.

### Concepción sobre el aprendizaje

Las respuestas de los docentes variaron entre definiciones como asimilar, como activación de procesos internos del estudiante o como un proceso que el mismo estudiante gestiona.

En el primer caso, algunas entrevistas hacen referencia al aprendizaje como adquisición, reproducción o incorporación de información: 'Se aprende estudiando y leyendo' (G., médica, docente en medicina); 'Aprender es agregar conocimiento [...], es conservar los conocimientos puros incorporándolos' (C., bioquímica, docente en todas las carreras).

Aparece, además, la necesidad de que el estudiante cumpla algunos requisitos: 'un mínimo de capacidades' (D., médica, docente en medicina) y 'aprovechar oportunidades': '[...] para poder aprender, tendría que concurrir y preguntar, llevar dudas' (C., bioquímica, docente en todas las carreras); 'Cuando el chico me sigue, ése es el que aprende' (C., técnica, docente en medicina y tecnicaturas).

En otros casos se hace referencia a condiciones o procesos internos que deben activarse en el estudiante para posibilitar el aprendizaje. Se posiciona al estudiante como 'protagonista' de su educación, 'como un actor participante de la situación' (S., médica, docente en medicina).

Se valora la autonomía del estudiante en relación con involucrarse en la tarea de aprender, su actividad se asocia con conductas manifiestas: 'Aprovechar lo que puede sacar del docente y además estudiar por sí mismo' (S., bioquímica, docente en medicina); '[Debe ser] participativo y dinámico' (V., bioquímico, docente en medicina).

Estos docentes reconocen la relevancia de los conocimientos previos y elementos o factores voli-

tivos-emocionales en el aprendizaje: hablan de 'motivación', 'deseo de aprender', 'voluntad'.

Pocos docentes hacen referencia a la autogestión del aprendizaje por el estudiante, a tomar conciencia de estar aprendiendo: 'Tu participación activa hace que el aprendizaje sea verdaderamente interesante, verdaderamente candidato a modificarte' (Y., médico, docente en enfermería y medicina); 'Filtran qué es lo que tienen que aprender, qué es lo que no les interesa por ahí aprender, ellos dejan de lado algunos conceptos que consideran que no vienen al caso y se dedican más a profundizar en otros' (C., bioquímico, docente en medicina).

También aparece en estos casos la aspiración de promover el desarrollo del juicio crítico, como aplicación con criterio del conocimiento, adaptada a las características del problema que se enfrenta, opuesto a memorización sin análisis, razonamiento u opinión: '[...] que el alumno de no pensar críticamente una disciplina, la piense críticamente, argumentadamente, razonadamente...' (Y., médico, docente en enfermería y medicina).

### Concepción de la enseñanza

Varía desde la entrega de información, pasando por la mediación del contenido, hasta la promoción de procesos de autorregulación en el estudiante.

En el primer caso, para referirse a la enseñanza se utilizan términos como: dar, brindar, proveer, transmitir, siempre referidos a la información que el docente posee: 'Enseñar es un acto de brindar al otro lo que uno sabe' (C., médico, docente en medicina); 'Aprender es absorber todo lo que alguien, en este caso el docente, le pueda estar transmitiendo' (L., médico, docente en enfermería y medicina).

También aparecen términos como guiar, facilitar y ayudar, pero, en algunos casos, el significado que le dan a esas acciones sigue siendo el de proveer y controlar: '[...] acompañar al alumno en ese proceso; o sea, tú le das, pero al mismo tiempo cotejas que el alumno lo que tú le das lo está recibiendo bien y lo está incorporando. Entonces creo que el docente tiene que darle, pero a su vez acompañarlo en ese proceso' (M., bióloga, docente en medicina).

En otros casos se utiliza la palabra tutor o mediador para referirse al docente como proveedor, pero con el sentido de promover, acompañar o activar procesos en los estudiantes utilizando algunas estrategias didácticas no especificadas: 'Ayudarlos a lograr mayor autonomía y dominio de sus estrategias para que vayan eligiendo' (D., médico, docente en medicina); 'Activar ciertas situaciones en el otro, ayudarlo en su motivación, hacerle ver su camino'

(M., licenciado en enfermería, docente en enfermería); 'Mediar nuestros contenidos [...] en forma tal que el alumno sea capaz de apetitosamente asimilarlos y asumir el proceso de aprendizaje' (C., médico, docente en medicina).

En otro grupo minoritario de entrevistas, la enseñanza aparece como promoción del desarrollo de la autonomía: 'Básicamente, guiarlos para que lleguen a buen puerto, pero van a ser ellos los que remen' (C., bioquímico, docente en medicina); 'Ayudar a saber también qué es lo que no saben que saben' (Y., médico, docente en enfermería y medicina).

Para este grupo de entrevistados, el docente sería el responsable de organizar el ambiente de aprendizaje: 'Crear un ambiente en donde ellos se sientan libres de expresar [...] amigable para preguntar, un buen clima; y empujarlos a que se cuestionen y profundicen en los objetivos' (C., bioquímico, docente en medicina).

### Concepción del conocimiento

Aquí se encontró mayor homogeneidad en las respuestas. Se preguntaba a los entrevistados si consideraban que el conocimiento en salud era absoluto o relativo. La mayoría coincidió en que podía ser absoluto en algunos aspectos y relativo en otros.

En casi todos los casos, lo que se consideraba relativo era el conocimiento científico, en dos sentidos diferentes. Por una parte, por las características del proceso de producción del conocimiento, la relatividad se ve como un rasgo esencial de la ciencia: 'Todo va cambiando permanentemente. De hecho, la investigación te lo va demostrando, todos los días se descubren cosas nuevas, entonces lo que hoy es, digamos como sagrado, o que esto funciona así, mañana ya seguramente cambió' (R., licenciada en enfermería, docente en enfermería); 'Por definición, la ciencia tiene verdades transitorias' (Y., médico, docente en enfermería y medicina).

Por otra parte, por la existencia de áreas de incertidumbre en relación con el conocimiento, que afectan al desempeño profesional en salud: 'Hay que tratar de hacer lo mejor que se pueda con la evidencia que haya disponible y tolerar la incertidumbre' (D., médica, docente en medicina).

Pero, en relación con la enseñanza, la concepción del conocimiento era diferente: se consideraba que el conocimiento que hay que enseñar es solamente el que ya está consensuado en la ciencia: 'El papel del docente es mostrar el mundo, mostrarle las distintas disciplinas, o sea, mostrarle cómo se ve el mundo y la realidad de acuerdo con o desde el punto de vista científico (I., licenciada en matemá-

ticas, docente en todas las carreras); 'El alumno recibe un conocimiento que está avalado y que tiene un fundamento científico' (A., médico, docente en medicina).

En muy pocos casos, los docentes hicieron referencia a nociones como la multiplicidad de perspectivas existentes sobre un mismo fenómeno, a la existencia de diferentes niveles de incertidumbre o a la idea del conocimiento que hay que enseñar también como relativo: 'Son relativos, porque lo que se enseña en la medicina tradicional puede ser muy distinto a lo que es la medicina no tradicional o a todo lo que anda dando vuelta ahora de cuestiones alternativas' (C., bioquímico, docente en medicina); 'No enloquezcan con lo que se quedan sin saber [...] porque esto, cuando se reciben, y una de las cosas que deben saber, es que esto cambia todo el tiempo' (Y., médico, docente en enfermería y medicina).

### Concepción de lo social

Varió desde la consideración de un fenómeno externo a la situación educativa hasta la caracterización del vínculo docente-estudiante como bidireccional y clave para el aprendizaje.

En la mayoría de las entrevistas se consideró lo social como algo externo al proceso de aprendizaje, limitado y referido al estudiante: 'Lo social es el entorno de ellos [estudiantes] económico, afectivo y familiar' (C., bioquímica, docente en todas las carreras); '... depende de dónde naciste, esta relación con el conocimiento es distinta' (V., técnica, docente en todas las carreras).

En algunos de esos casos se reconocía la necesidad de conocer las características del contexto, porque constituye un condicionante para el aprendizaje o para el ejercicio profesional: 'Más que nada, la medicina tiene que mirar qué pasa afuera en la sociedad, porque el profesional idealmente tendría que ir a resolver problemas, que ellos logren entender que están ocurriendo en la sociedad' (C., bioquímico, docente en medicina); 'Si el chico está inserto en una familia muy desacomodada en distintos sentidos, puede ser en sentido económico, ya va a tener una traba para el aprendizaje' (M., bióloga, docente en medicina).

En una parte de las respuestas aparece también la noción de lo social como empatía o cercanía docente-estudiante o como relación entre la institución y la sociedad: 'Mientras más sociabilizamos con el alumno, más llegada tiene lo que yo quiero transmitirle a él' (C., bioquímica, docente en todas las carreras); 'Apertura un poco mayor de la facultad hacia la sociedad' (M., médico, docente en medicina).

**Tabla II.** Perfiles construidos y caracterización de cada perfil.

	Docente proveedor-estudiante reproductor pasivo ( <i>n</i> = 11)	Docente entrenador-estudiante reproductor activo ( <i>n</i> = 15)	Docente tutor-estudiante gestor ( <i>n</i> = 2)
Aprender	Asimilar, reproducir	Adquirir conocimiento y destrezas	Autogestionar el proceso de adquisición
Papel del estudiante	Estudiar, leer, esforzarse, aprovechar al docente	Estudiar, participar y hacer	Elegir cómo aprender, no qué aprender
Enseñar	Entregar información	Intervenir sobre la actividad del estudiante	Promover procesos metacognitivos y autonomía
Papel del docente	Proveer y controlar resultados	Mostrar, entrenar, favorecer el hacer	Guiar procesos de discusión y resolución de problemas
Concepción del conocimiento	No problematiza, evalúa la reproducción	Permite problematizar el conocimiento en el aula, evalúa la reproducción	
Concepción de lo social	Aspectos externos, relativos al estudiante, limitantes	Contexto limitante o favorecedor, vínculo docente-estudiante	Relación bidireccional horizontal entre docente-estudiante

En pocas respuestas se asigna a la relación entre docentes y estudiantes un papel esencial para el aprendizaje. Se ve el aprender como relación bidireccional, la interacción con otros se considera necesaria para aprender, y esta interacción incluye al docente. Se trata de una relación horizontal: 'Un ida y vuelta constante entre estudiantes y docentes (...) no es que yo les imparto, les deposito conocimiento, sino que es a través de la interacción y la relación que se busca el conocimiento' (C., bioquímico, docente en medicina).

### Consistencia interna entre dimensiones en cada entrevista

El equipo de investigación construyó perfiles que permitieran reunir bajo una misma clase entrevistas con vínculos similares entre dimensiones. Se elaboraron tres perfiles y se les asignó un nombre que describía al mismo tiempo la concepción sobre el papel del docente y sobre el papel del estudiante. La tabla II muestra las características de cada perfil en las dimensiones analizadas, así como la cantidad de entrevistas incluidas en ellos.

Para caracterizar cada perfil se puede decir que el rasgo distintivo del perfil de docente proveedor-estudiante pasivo es que no reconoce procesos internos que lleven al aprendizaje. En el perfil docente entrenador-estudiante reproductor activo sí aparece la mención de la actividad del alumno como participación e interacción con el docente, y el rasgo clave es que se ve al docente como promotor y

organizador de ese involucramiento del estudiante. El perfil docente tutor-estudiante gestor se caracteriza porque se asigna al estudiante la responsabilidad de regular su propio aprendizaje, se espera que sea consciente de las acciones que realiza para ello, y se ve al docente como quien habilita una modalidad de trabajo que lo permite. La autonomía del estudiante a la que se hace referencia en este último perfil está vinculada a la independencia respecto de la actividad del docente, no de los objetivos de aprendizaje que él u otras instancias establecen. Esta aclaración es importante, porque en los tres perfiles se caracteriza al aprendizaje como la apropiación de un conocimiento que ya está establecido. Éste es un aspecto que comparten.

### Discusión

Los tres perfiles definidos tienen, en síntesis, aspectos en común: la concepción del aprendizaje como adquisición y la del conocimiento que hay que enseñar como algo previamente determinado. Los matices entre perfiles se dan en lo referido a la consideración de procesos internos del estudiante que lleven al aprendizaje, al nivel de especificación con que se hace referencia a esos procesos, al tipo de proceso que se considera, y al papel del vínculo entre docente y estudiante para el aprendizaje.

En ninguno de los casos está presente la idea de transformación del contenido que se aprende ni la de resignificación o cambio representacional o con-

**Tabla III.** Relación de perfiles elaborados en este trabajo con clasificaciones de otros autores.

	Categorías					
Kember [11]	Transmisión del conocimiento			Facilitación del aprendizaje		
Pozo [7]	Directa		Interpretativa		Constructiva	
Paakari et al [8]	Reproducción del conocimiento adquirido de salud	Aplicación del conocimiento de salud	Desarrollo de significados personales de temas de salud	Transformación del pensamiento individual	Crecimiento personal	Elaboración colectiva del significado
Este trabajo	Docente proveedor-estudiante pasivo		Docente entrenador-estudiante reproductor activo	Docente tutor-estudiante gestor		

ceptual. La noción de transformación del conocimiento por el docente para la enseñanza también está ausente. La opción de enseñar las áreas del conocimiento que están en discusión o desarrollo no aparece, ni tampoco la retroalimentación como parte de la comunicación docente-estudiante en la construcción colaborativa del aprendizaje.

En relación con los estudios realizados por otros autores (Tabla III), el grupo de docentes entrevistados estaría más cerca de modelos de reproducción de la información que de modelos constructivos. El perfil docente proveedor-estudiante reproductor pasivo coincidiría plenamente con lo que se ha denominado concepción directa, centrada en el docente, orientada a la reproducción de conocimientos; mientras que los otros dos perfiles coincidirían con lo que Pozo ha denominado teoría interpretativa del aprendizaje.

Si se tiene en cuenta que todos los docentes entrevistados tenían algún tipo de formación docente, puede cobrar mayor relevancia la observación realizada acerca del lenguaje que se utilizó en las respuestas. Los términos proceso, actividad, interacción, autonomía, hacer, haciendo o experiencia fueron utilizados en relación con la definición o descripción del aprendizaje, pero el contexto de uso daba cuenta de un vaciamiento al menos parcial de los significados ligados a concepciones constructivistas. Podría pensarse que la formación docente permitió el dominio de los rótulos conceptuales, pero no se logró la construcción del sentido correspondiente. Los términos (o sus sinónimos) autonomía, construcción, orientar y guía se utilizaron, además, en pocas oportunidades (entre dos y nueve veces en el conjunto de las entrevistas).

El proceso de construcción de perfiles no fue un proceso sencillo, implicó encontrar coherencia interna en las expresiones de cada docente en relación

con distintas dimensiones de análisis. Cada investigador definió un perfil para cada entrevista y luego, en reuniones del grupo completo de investigadores, se agruparon en perfiles similares. Inicialmente se trabajó con las categorías de Pozo [7] (teoría directa, interpretativa y constructiva), con clases intermedias para las que no se correspondían tan claramente con esa sistematización. Sin embargo, un análisis minucioso de los perfiles, de sus características en común y diferenciales llevó a las investigadoras a pensar en una clasificación propia, dado que la inclusión en clasificaciones previas no representaba las entrevistas realizadas en todas las dimensiones analizadas. Si bien pueden establecerse paralelismos con otras clasificaciones, las categorías construidas no son equivalentes. En especial, en el perfil docente tutor-estudiante gestor, el papel del alumno se define como de autorregulación, compatible parcialmente con la concepción constructiva del aprendizaje. Sin embargo, en las entrevistas realizadas no aparece la noción de reconstrucción de representaciones. En el mismo sentido, pareció importante distinguir este último perfil del anterior: docente entrenador-estudiante reproductor activo, porque, si bien ambos reconocen la importancia de la actividad del sujeto, se diferencian por el margen de decisión que el docente le otorga al estudiante respecto de la actividad de aprendizaje.

En conclusión, se construyeron tres perfiles para describir las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del grupo de docentes entrevistados, en los que predominan las representaciones vinculadas a concepciones del aprendizaje como incorporación y de la enseñanza como transmisión, matizadas con nociones vinculadas a la mediación del aprendizaje.

Las clasificaciones de concepciones existentes han sido orientadoras para poder identificar dimen-

siones de análisis y formas de categorizarlas. Sin embargo, en el contexto local, se hizo necesario elaborar una clasificación propia que atendiera y pusiera de relieve la coexistencia en las concepciones de elementos de sentido común o concepciones previas, de conceptos científicos y de términos con origen en una teoría científica, pero que habían perdido en las construcciones personales de cada entrevistado su profundidad conceptual.

Las concepciones constructivistas no aparecen cabalmente en estas entrevistas. Los procesos de formación docente parecen no haber tenido suficiente impacto en la modificación de las concepciones previas de los docentes como para que adoptaran los pilares de las posturas constructivistas de una forma coherente e integrada. Un cambio de este tipo implicaría procesos de formación que partan de y trabajen sobre las concepciones intuitivas del aprendizaje, permitiendo explicitar estas concepciones, identificar lo que pueden explicar, así como las limitaciones en su poder interpretativo, y ponerlas en relación con otras perspectivas, en especial la científica. Implica, además, un tipo de actividad que permita la construcción gradual y profunda de las nuevas representaciones; en otras palabras, para lograr la ruptura radical que requeriría el desarrollo de concepciones constructivistas del aprendizaje y la enseñanza.

#### Bibliografía

1. Carretero M, Rodríguez-Moneo M. Ideas previas, cambio conceptual y razonamiento. In Carretero M, Asensio M, eds. *Psicología del pensamiento: teoría y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial; 2008.
2. Carretero M, Baillo M, Limón M. *Construir y enseñar: las ciencias experimentales*. Buenos Aires: Aique; 1996.
3. Vosniadou S. Conceptual change research: an introduction. In Vosniadou S, ed. *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge; 2013. p. XIII-XXVII.
4. Caravita S, Halldén O. Re-framing the problem of conceptual change. *Learning and Instruction* 1994; 4: 89-111.
5. Vosniadou S. Conceptual change in learning and instruction: the framework theory approach. In Vosniadou S, ed. *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge; 2013. p. 11-30.
6. Olafson L, Grandy CS, Owens MC. Qualitative approaches to studying teachers' beliefs. In Fives H, Gill MG, eds. *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge; 2014. p. 128-49.
7. Pozo JI. *Las nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó; 2006.
8. Paakkari L, Tynjälä P, Kannas L. Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction* 2011; 21: 705-14.
9. Flowerday T, Schraw G. Teacher beliefs about instructional choice: a phenomenological study. *J Educ Psychol*. 2000; 92: 634-45.
10. Martínez-Fernández JR. Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología* 2007; 23: 7-16.
11. Kember D. A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction* 1997; 7: 255-75.
12. Loo-Morales I, Olmos-Roa A, Granados-Maguey A. Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Rev Enferm IMSS* 2003; 11: 63-9.
13. Lazcano X, Santa Cruz J, Conget P. Teorías implícitas sobre la enseñanza y su asociación con las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de medicina. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud* 2013; 10: 47-52.
14. Creswell JW, Hanson WE, Clark Plano VL, Morales A. *Qualitative research designs: selection and implementation*. *Couns Psychol* 2007; 35: 236-64.
15. Marton F, Pang MF. The idea of phenomenography and the pedagogy of conceptual change. In Vosniadou S, ed. *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge; 2008. p. 533-59.