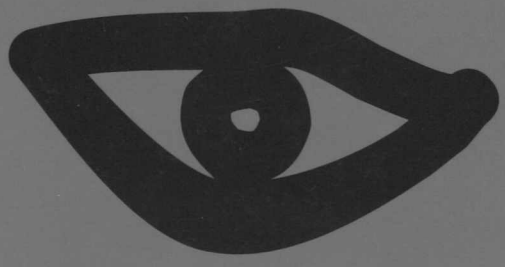
# REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN



EXTRAORDINARIO Nos. 11-12 (Vol. 13) ANO 10º - 2006
REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN EN PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN

*REVISTA GALEGO-PORTUGUESA DE PSICOLOXÍA E EDUCACIÓN*

*Nos 11-12 (Vol. 13) Ano 10º-2006 ISSN: 1138-1663*

# *PERSPECTIVA FENOMENOGRÁFICA DE LAS CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE*

***Pedro ROSÁRIO***[1]
*Universidade do Minho. Portugal*
***Maria Luísa GRÁCIO***[2]
*Universidade de Évora. Portugal*
***José Carlos NÚÑEZ***[3]
*Universidad de Oviedo. España*
***Júlio GONZALEZ-PIENDA***[4]
*Universidad de Oviedo. España*

## *RESUMEN*

El estudio que aquí presentamos, siguiendo una perspectiva fenomenográfica, describe las concepciones de aprendizaje de estudiantes de 9.º (14.6 años de media), 12.º (17.5 años de media) cursos y 4.º de curso de la Licenciatura en Formación de Profesorado (22.4 años de media). Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas utilizando procedimientos de análisis cualitativos y cuantitativos. Los principales objetivos del trabajo son, por una parte, la exploración de las diversas concepciones de aprendizaje de los estudiantes y su estructura y, por otra, las semejanzas y diferencias entre las concepciones procedentes de los alumnos de diferentes cursos. Los datos obtenidos muestran que la conceptualización de los estudiantes sobre el aprender se estructura en relación a tres ejes respecto del fenómeno de aprendizaje: "qué es aprender", "cómo se aprende" y "valor del aprendizaje". Se discuten sus implicaciones para el aprendizaje y organización del sistema educativo.

***PALABRAS-CLAVE:*** Concepciones de aprendizaje, enfoques de aprendizaje; fenomenografia.

## *ABSTRACT*

The aim of this study is to describe the learning conceptions of students from the 9th grade,12th grade and the fourth year of a university degree from a phenomenographic perspective. The data was obtained via semi-structured interviews which were analysed by means of qualitative and quantitive procedu-

[1] E-Mail: prosario@iep.uminho.pt – Tlfno: 00351228318008 – Fax: 00351235604244
[2] E-Mail: luisagracio@hotmail.com – Tlfno: 00351266733666
[3] E-Mail: jcarlosn@uniovi.es – Tlfno: 34, 985104147 – Fax: 34, 985104144
[4] E-Mail: julioag@uniovi.es – Tlfno: 34, 985104124 – Fax: 34, 985104144

res. The main objetives refer to the mapping of the various conceptions of students and their structure, as well as the similarities and differences between the conceptions of the different academic years. The results obtained show that the students' conceptions of learning were based on three major aspects of the learning phenomenon: one referring to what learning is, another to how we learn and finally to the value of learning. Implications for learning and educational system are discussed.

***KEY WORDS***: Conceptions of learning, approaches to learning, phenomenography

## *INTRODUCCIÓN*

"Lee con atención este texto puesto que después deberás contestar a unas preguntas" (Marton, 1988). Esta propuesta para alumnos universitarios en Suecia diseñada por Marton y colaboradores, ha marcado el rumbo del cambio en la investigación sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Los autores argumentan que, para comprender globalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, es fundamental acceder a la perspectiva del alumno. El objeto de la investigación de Marton (1981), se sitúa en una perspectiva de segundo orden (la del propio aprendiz) y se refiere a la forma en que el mundo es construido por sus actores. El argumento subyacente a esta investigación subraya que los comportamientos de los alumnos dependen de su interpretación respecto a las situaciones educativas, más que a los datos objetivos de esas situaciones. Las consecuencias de esta afirmación implican un cambio en los contextos educativo-sociales, como los escolares, con el objetivo de mejorar el aprendizaje. Esto implica, no sólo cambiar la situación objetiva de aprendizaje, sino también las percepciones personales de las actividades en que los alumnos están implicados (Rosário, 1999a, b).

Marton en 1981 acuñó el termino 'fenomenografia' como un "... método de investigación para conocer de forma cualitativa las diferentes formas en que las personas experiencian, conceptualizan, perciben y comprenden varios aspectos del *phenomena* y de su mundo próximo" (Marton, 1986, p.31), y cuyo objetivo es: "...descubrir y sistematizar formas de pensamiento que sinteticen el modo en que las personas interpretan aspectos de la realidad..." (Marton, 1981, p.180). Esta metodología cualitativa debería ser interpretada como un intento para comprender el análisis del significado que las personas otorgan al mundo y a los conceptos y contenidos con que se implican en los contextos educativos.

Los estudios iniciales dentro de este paradigma de investigación se centraron en una de las actividades que es, o debería ser, muy frecuente en la vida de un universitario: el estudio de textos/manuales académicos a fin de conocer ¿cuál es el grado de comprensión de los alumnos respecto a los textos que leen y estudian?. Estos estudios revelaron marcadas diferencias individuales en el tipo de proceso de aprendizaje que los alumnos presentaban al enfrentarse con los materiales de aprendizaje. Estos autores describen claramente dos niveles de procesamiento de la información: nivel de procesamiento profundo y nivel de procesamiento superficial (Säljo, 1975; Marton y Säljo, 1976a). En el primero, el alumno focaliza su atención en el contenido intencional del material de aprendizaje y está orientado hacia la comprensión del mensaje del autor, en el segundo tipo de procesamiento, el alumno dirige su atención hacia el texto en sí mismo, hacia el signo, lo cual indica una concepción reproductiva del aprendizaje (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Rosario, 1999c). Estas dos formas cualitativamente diferentes de procesar el material de aprendizaje están relacionadas con los resultados o niveles de comprensión alcanzados por los alumnos. Para estos autores las implicaciones educativas son claras: para mejorar el aprendizaje no se debería intentar cambiar al sujeto, pero sí su experiencia o concepción de esa tarea (Marton, 1997). El objeto de interés principal

en la investigación educativa no debe estar centrado en el sujeto individual, sino en los contextos educativos o "en el aprendiz dentro de su contexto" (Marton, 1988, p.76).

El impulso inicial hacia la investigación de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes surge a partir del trabajo de William Perry (1968/1970) que, tras examinar las creencias epistemológicas de estudiantes universitarios, concluyó con que una de las razones explicativas de la dificultad del aprendizaje para algunos estudiantes se relacionaba con la discrepancia entre sus concepciones de conocimiento y las de sus profesores. Las investigaciones posteriores a la llevada a cabo por Perry se orientaron en dos direcciones. Una línea investiga las creencias epistemológicas de los estudiantes como parte de un proceso subyacente de metacognición. La otra sigue una perspectiva fenomenográfica, identificando dos concepciones contrapuestas de aprendizaje: la superficial y la profunda (Marton, 1994b; Marton y Säljo, 1976ª; 1976b). En 1979, Säljo, como uno de los máximos representantes de esta línea de investigación fenomenográfica, identificó cinco concepciones de aprendizaje diferentes (incremento del conocimiento, memorización y reproducción, aplicación, comprensión y ver las cosas de forma diferente). Posteriormente Marton, Dall'Alba y Beaty, en 1993, añadieron una sexta concepción (cambiar como persona).

Las tres primeras son concepciones de aprendizaje reproductivas o superficiales implicando habitualmente bajos niveles en los resultados de aprendizaje. Las tres últimas son concepciones que implican una visión profunda o constructivista del aprendizaje y está ligado a resultados de aprendizaje que indican complejidad del procesamiento cognitivo. En relación al pensamiento de los estudiantes sobre el aprender/aprendizaje, en la literatura encontramos referencias que indican que los estudiantes presentan diferentes concepciones de aprendizaje (Marton y Säljo, 1976ª; 1976b), pero también que estos expresan y materializan tales concepciones en situaciones concretas de aprendizaje abordándolas distintamente (i.e., de forma superficial o profunda), obteniendo resultados de aprendizaje cualitativamente diferentes.

La división entre los dos grupos de concepciones anteriormente mencionados (aprendizaje hacia la reproducción/aprendizaje hacia el significado) es análoga a la diferencia descrita entre los enfoques superficiales y profundos descritos en la literatura SAL: la primera centrándose en la propia tarea de aprendizaje, y la segunda partiendo de las tareas se dirige hacia el descubrimiento del significado subyacente (Marton y Booth, 1996, 1997).

Con la realización de este estudio pretendemos contribuir hacia la comprensión del sujeto que aprende, teniendo como objetivo general mostrar las variaciones en la forma en que los alumnos experiencian y conceptualizan el aprender, integrando categorías cualitativamente distintas. Al mismo tiempo, analizaremos las diferencias inter-grupales (9.º curso – 3.º de ESO, 12º ano – 2.º de Bachillerato y 4.º curso de la licenciatura en Formación de Profesorado) así como los aspectos comunes con el fin de dibujar un perfil evolutivo de las concepciones del aprendizaje.

## *MÉTODO*

### Participantes

La muestra de nuestro estudio está constituida por un total de 48 estudiantes de centros educativos públicos de la ciudad de Évora – Portugal- (una escuela de enseñaza básica y secundaria y la Universidad de Évora). En cada curso hemos estudiado los discursos de 16 sujetos. En cada uno de los grupos, 8 alumnos pertenecen al sexo femenino y 8 al masculino. En el caso de los estudiantes universitarios, puesto que las licenciaturas escogidas eran de la especialidad de Portugués/Francés, licenciaturas de población mayoritariamente femenina,

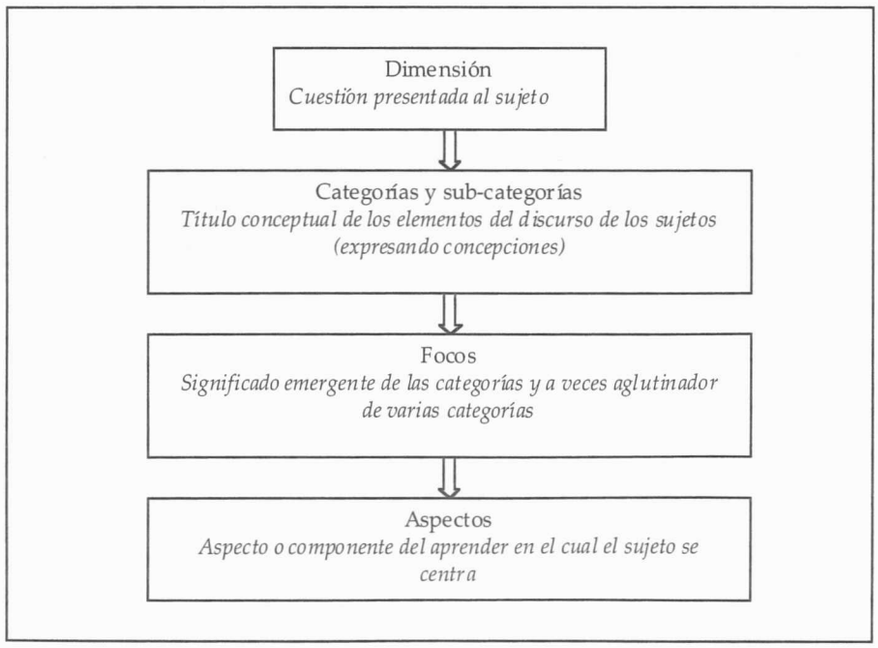
no ha sido posible la consonancia de sexo, por tanto sólo hemos entrevistado un chico en este grupo. Las edades de los alumnos se distribuyen entre los 14 y los 27 años. Los estudiantes de 9º presentan una media de edad de 14.6 años; los de 12º de 17.5 años; y los de 4º de las Licenciaturas de Formación del Profesorado, de 22.4 años. La mayoría de los alumnos presenta edades ajustadas al curso en realización.

### *Instrumentos y Procedimientos*

Dentro de la perspectiva fenomenográfica la única vía de acceso a las experiencias del alumno es su experiencia expresada a través de auto-relato (Marton y Booth, 1997). Dirigimos este estudio hacia el conocimiento del sentido y significado que los estudiantes atribuyen al aprendizaje, cuestionándolos sobre: "¿Qué es aprender?". Las entrevistas fueron realizadas individualmente, grabadas y posteriormente transcritas integramente. Como resultado de nuestro análisis construimos categorías de descripción (i.e., la identificación del número de formas cualitativamente distintas de percibir el fenómeno de aprendizaje), las cuales fueron trabajadas por dos investigadores independientes, llegando a un acuerdo superior a 80%.

El sistema de clasificación seguido ha respetado un criterio de proximidad al discurso de los sujetos, intentando siempre que fue posible designarlo de acuerdo con las opiniones expresadas. El criterio de registro consistió en la anotación de la presencia de conceptualizaciones pertenecientes a una determinada categoría o sub-categoría en el discurso de los sujetos, y no en el número de veces que fueron indicadas por cada uno de los individuos. En la construcción del cuadro de análisis nos guiamos por un doble objetivo: registrar la diversidad conceptual e identificar aspectos comunes conceptuales en los discursos. La búsqueda de una cierta organización de las concepciones de los estudiantes nos ha llevado también al descubrimiento de significados más amplios subyacentes a sus verbalizaciones. Así, dentro de cada cuestión definimos por orden creciente de amplitud de significado lo que hemos designado como "categorías" y "sub-categorías" (expresando las concepciones de los sujetos), "focos" y "aspectos" del aprender (ver Figura 1).

**Figura 1.** Pasos seguidos en el análisis del discurso de los estudiantes



En este tipo de investigación, por sus características, las categorías encontradas no representan tipos de individuos, sino más bien formas de comprensión del fenómeno. Por este motivo no son exclusivas del punto de vista individual, i.e., un mismo estudiante puede expresar diferentes concepciones de aprendizaje en cada cuestión presentada en la entrevista, lo que justifica que tengamos una frecuencia en las concepciones superior al número de sujetos.

## *RESULTADOS*

Inicialmente, tenemos que reconocer que algunos sujetos expresaron dificultades en cuanto a considerar el aprender: *"(...) Esa es una de aquellas cosas que yo nunca me había preguntado (...). Sé lo que es, pero decirlo con palabras es difícil (...).Tengo la idea, pero no las palabras. El problema es que cuando intento dar una explicación para el aprender, utilizo la palabra "aprender" y no lo debería (...); utilizo siempre la palabra, no la defino"* (suj.44, 4.ºaño).

El discurso emergente en el extracto anterior es tautológico, caracteriza el aprendizaje utilizando el propio termino "aprender" en la definición. Por primera vez este sujeto reflexiona sobre lo que es aprender y realiza una actividad metacognitiva tomando conciencia del hecho. En las entrevistas a los estudiantes hallamos diversas concepciones que pasaremos a analizar parsimoniosamente, en virtud de la naturaleza específica de este trabajo. En la muestra en su conjunto identificamos 14 concepciones distintas sobre lo que es aprender:

*1. Aprender es algo envolvente y diversificado,* en cuanto a lo que se aprende, a la forma en que se aprende y a las fuentes de aprendizaje. Son exclusivamente estudiantes del 12º curso los que muestran esta dimensión de extensión y diversidad de la actividad de aprendizaje. *"Es posible aprender sobre muchas cosas (...) aprendemos un poco de todo" (suj. 19, 12º)*

*2. Aprender es aumentar el conocimiento.* La principal característica de esta concepción se refiere a la filtración de conocimiento en una lógica informativa. Presenta un carácter global y se caracteriza por centrarse en la adquisición o posesión de conocimientos. A pesar de que sujetos de todos los cursos presentan esta concepción de aprendizaje, encontramos algunas diferencias cualitativas. Así, no obstante el carácter de novedad de los conocimientos está presente en los discursos independientemente del curso, el carácter cuantitativo de los conocimientos es mencionado por estudiantes de los 9.º y 12.º cursos y la adquisición de conocimientos relativos a las competencias constituyentes de la personalidad (e.g., comportamientos, actitudes, valores y relación social) son exclusivamente indicadas por los estudiantes universitarios. *"Aprender es adquirir conocimientos, actitudes, valores" (suj. 36, 4º Licenciatura).*

*3. Aprender es memorizar.* Los estudiantes se refieren a la memorización como una forma de almacenar la información no asociándola, explícita o implícitamente, a la reproducción o a la comprensión. A pesar de no aparecer en muchas ocasiones, esta concepción es expresada por estudiantes pertenecientes a todos los cursos analizados. *"Es retener la información" (suj. 12, 9º).*

*4. Aprender es aplicar.* El aprendizaje es conceptualizado como la aplicación de conocimientos o procedimientos. La aplicación de conocimientos no surge restringida al contexto escolar. Por el contrario, lo transcienden y se extiende a diversas situaciones con las cuales el sujeto se envuelve ahora o en el futuro. Estudiantes de todos los cursos indican esta concepción sobre el aprender. *"...la información que adquirimos para ponerla en práctica en determinadas situaciones" (suj. 12, 9º).*

*5. Aprender es compreender.* El aprendizaje es entendido como un proceso reflexivo y comprensivo y el foco está situado en el significado subyacente. Aprender es algo que el

sujeto hace para comprender, para conocer el porqué de los acontecimientos. La búsqueda de comprensión se dirige también del material aprendido, en las distintas situaciones, hacia el mundo y hacia sí mismo. Esta concepción aparece en todos los cursos analizados, pero es en los cursos 12º y 4º donde indican que la comprensión está dirigida no solamente a los contenidos, sino también a una totalidad más extensa "*Aprender no es sólo ir a la escuela y aprender lo que el profesor tiene que decir. Aprender es todo lo que vemos, lo que oímos, lo que sentimos... es aprender el sentido que esas cosas nos sugieren" (suj. 38, 4ª ano).*

*6. Aprender es ver las cosas de forma diferente.* Esta concepción enfatiza en el proceso de cambio. El cambio en la forma de afrontar la realidad asume en estos discursos un sentido restringido, i.e., la sustitución de una idea por otra y a un contexto más global, relacionado con un cambio extendido a la forma de pensar. Esta concepción no es mencionada en los discursos de los estudiantes de 9º *"Vamos modificar nuestro pensamiento o partes de nuestro pensamiento" (suj. 43, 4º).*

*7. Aprender es cambiar como persona.* El aprendizaje es entendido como dirigido al cambio personal y a un desarrollo personal y social. Se encuentra presente la idea de una adquisición de mayor madurez, crecimiento personal y humano. Esta concepción es expresada por estudiantes de todos los cursos analizados, no obstante aparecen diferentes matices y es menor expresada en los discursos del 9º. "*Una actividad que tenemos de desarrollar para evolucionar (...). La forma de tornarnos personas conscientes y responsables y de crecer de forma coherente" (suj. 24, 12º).*

*8. Aprender es realizar*se. Esta concepción subraya la aspiración del sujeto, consistiendo en acceder u obtener algo proyectado hacia el futuro. Son estudiantes del 12 º curso los que más la mencionan. "*(Aprender) es conseguir llegar a algo que nosotros queremos mucho (...). Mi objetivo* es *terminar la Secundaria y acceder a la universidad. Pienso que es eso: intentar aprender para llegar a los objetivos que quiero alcanzar" (suj. 31, 12º,).*

*9. Aprender es un proceso no limitado por el tiempo o el espacio.* El aprendizaje surge, en estos discursos, relacionado con una variedad de contextos cotidianos y escolares. Es también entendido como un proceso continuo y gradual que se inicia en el nacimiento y termina en la muerte y, también, como un proceso infinito, una vez que es considerado que el sujeto nunca consigue acceder a la totalidad del conocimiento. Esta concepción fue mencionada por alumnos de todos los cursos estudiados. *"Aprender es un proceso integrante de todo el crecimiento de la vida humana. Aprendemos desde que nacemos hasta que morimos. No es un proceso que se limita sólo al espacio de la escuela! (...) Aprendemos con toda la gente y en cualquier lugar" (suj. 34, 4º).*

*10. Aprender es un proceso individualizado.* La principal idea expresada se refiere a que cada individuo tiene una forma propia de llevarlo y que éste está influenciado por aspectos internos al propio sujeto. Esta concepción sólo es expresada por estudiantes de 12º y 4º cursos . *"Aprender es una cuestión algo subjetiva. Toda la gente aprende de forma diferente" (suj. 43, 4º año, Mat.)*

*11. Aprender es un proceso experiencial.* Las ideas expresadas se refieren a la consideración de que es posible aprender en numerosas circunstancias, situaciones y experiencias de la vida cotidiana del sujeto. La experiencia surge como el impulso y estímulo hacia el aprender. El sujeto construye activamente su propio aprendizaje a partir de su experiencia y el aprendizaje asume un perfil holístico. El aprendizaje es entendido como un proceso experiencial en un discurso que emerge en todos los cursos analizados. "*Aprendemos con la propia experiencia y de los errores cometidos. También en la escuela..." (suj. 46, 4º).*

*12 Aprender es un proceso interactivo.* La idea central de esta concepción es que el sujeto aprende en interacción con los demás y a través de los demás. Estudiantes de 9º y 4º curso mencionan también la importancia de la transmitir a los demás del saber adquirido. Estos alumnos subrayan también los procesos de observación e imitación como fundamentales en el aprendizaje. La concepción de aprendizaje como un proceso interactivo es mencionada en todos los cursos estudiados. *"Estoy integrada en una sociedad ¿no? Pues bien, entonces aprendo con mis profesores, con mis amigos y también con mi familia" (suj.21, 12º).*

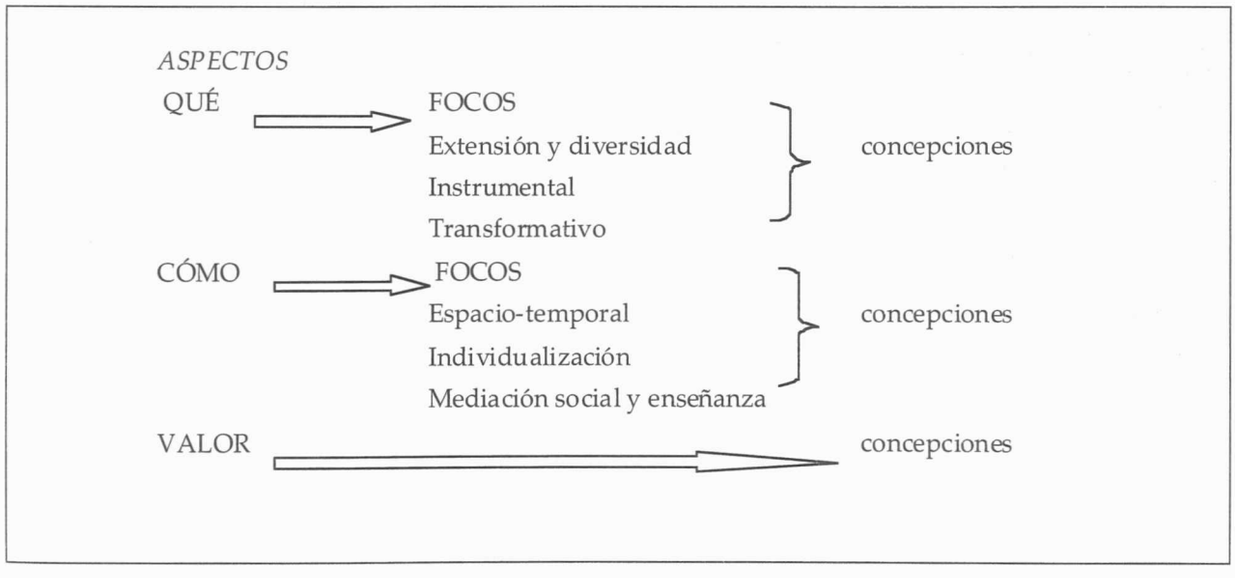
*13. Aprender es un proceso de enseñanza.* El foco de esta concepción esta situado en una acción específica de la enseñanza formal, ejercida por agentes educativos especializados. Estudiantes de todos los cursos analizados presentan esta concepción."*Es misión de la escuela ese carácter formativo de los alumnos (y) de formar ciudadanos para la vida futura (suj. 43, 4º).*

*14. Aprender es positivo.* El aprendizaje surge conceptualizado como algo importante y gratificante, pero solamente mencionan esta concepción estudiantes de 9º y 12º . *"Si, creo que aprender es bueno" (suj.19, 12º).*

En todos los cursos, la concepción de aprendizaje como incremento de conocimientos es la más señalada, no obstante asistimos a una tendencia hacia su disminución al avanzar en la escolaridad. Una análisis meramente descriptivo nos ha permitido verificar que la concepción "*aplicación*" tiende a disminuir en los discursos de los alumnos del 12º y 4º cursos, y la concepción de aprendizaje "*cambiar como persona*" sigue el sentido inverso, aumentando en los discursos al largo de los cursos analizados. En el grupo de estudiantes de 4º curso, la concepción del aprender como "*comprensión*", i.e., como abstracción de significado, aumenta comparativamente con los demás cursos estudiados .

La reflexión sobre las catorce concepciones identificadas nos ha permitido descubrir significados más amplios que permiten una lectura más global de los resultados habiendo sido identificados tres *aspectos* del fenómeno "aprender" en los discursos de los sujetos: "Qué es", "Cómo se lleva cabo" y "Valor" (Grácio, 2003). Esto significa que los estudiantes definen el aprendizaje atendiendo a lo que es aprender, pero también a cómo se aprende y al valor atribuido al aprender (ver Figura 2).

**Figura 2.** Arquitectura y estructura de significado de la dimensión "Qué es Aprender"



El primer aspecto, designado como "*el qué*", se refiere a las concepciones directamente relacionadas con la cuestión presentada, estando compuesto por tres focos: "*Extensión y diversidad*" (aprender es algo abarcable y diversificado en cuanto a contenidos, procesos y fuentes de aprendizaje); "*Instrumental*" (aprender es incrementar los conocimientos, memorizar y aplicar); "*Transformativo*" (aprender es comprender, ver las cosas de forma distinta, cambiar como persona y realizarse). El segundo aspecto, denominado "*Cómo*", se refiere a todas las concepciones centradas en el proceso de aprendizaje, estando compuesto por cuatro focos: "*Espacio-temporal*" (aprender es un proceso continuo y no limitado por el espacio); "*Individualización*" (aprender es un proceso individual); "*Experiencial*" (aprender es un proceso experiencial); "*Mediación social y enseñanza*" (aprender es un proceso interactivo y formativo). Por último, el tercer aspecto, "*Valor*", incluye las concepciones relacionadas con la importancia del aprendizaje (aprender es algo positivo).

De los tres aspectos identificados, son las concepciones comprendidas en el aspecto "*El Qué*", en los focos "Instrumental" y "Transformativo" las que presentan diversas semejanzas con las concepciones de aprendizaje identificadas por Marton, Dall'Alba y Beaty (1993). El análisis inter-grupal de estas concepciones revela que a lo largo de la escolaridad, existe una tendencia hacia el aumento de concepciones de aprendizaje como búsqueda de significado y transformación personal (foco transformativo), diminuyendo las concepciones relacionadas con la adquisición y aplicación (foco instrumental). En cuanto a las concepciones de aprendizaje *de proceso* (i.e., pertenecientes al aspecto *"Cómo"),* a pesar de estar presentes en todos los niveles educativos, es en el 9º curso donde su expresión es menos mencionada, lo que podría quizás apuntar hacia una menor conciencia, por parte de los estudiantes de este curso, respecto a la fase de proceso del aprender. Las concepciones valorativas del aprendizaje (i.e., pertenecientes al aspecto Valor") presentan una expresión mínima en todos los cursos.

## *DISCUSIÓN*

Dentro del contexto de los estudios llevados a cabo sobre el fenómeno de aprender desde la perspectiva del alumno, hemos verificado, por un lado, una consonancia con los datos de investigaciones anteriores sobre concepciones de aprendizaje (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Purdie, Hattie y Douglas, 1996; Säljo, 1979); de otra parte, constatamos nuevos resultados que podrían estar asociados a aspectos metodológicos (por ejemplo, el hecho de haber analizado todas las verbalizaciones enunciadas por los estudiantes respecto a la cuestión presentada) o a rasgos específicos de los alumnos portugueses. Con respecto a la dimensión "Qué es aprender" hemos identificado en total catorce concepciones. De éstas, siete de ellas han sido mencionadas en estudios anteriores: aumentar el conocimiento, memorizar, aplicar, comprender, ver las cosas de forma diferente, cambiar como persona (Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993; Säljo, 1979) y realizarse (Purdie, Hattie y Douglas, 1996).

En nuestro estudio hemos identificado, por primera vez, una octava concepción: la relacionada con el hecho de que *el aprendizaje es algo extensible y diversificado* y además cuatro *concepciones de aprendizaje de naturaleza procesual*: proceso no limitado por el tiempo o espacio, proceso individual, proceso experiencial, proceso interactivo y proceso formativo. Respecto a éstas últimas, solamente la concepción relativa al aprendizaje como proceso no limitado por el tiempo o espacio había sido mencionada en estudios anteriores (Purdie, Hattie y Douglas, 1996). Pero además fue identificada una *concepción de naturaleza valorativa*, que se traduce en la idea de que el aprendizaje es en sí mismo importante, presentando un valor intrínseco. Consideramos que la metá-

fora de las concepciones reproductivas y de búsqueda de significado no describe completamente las concepciones de aprendizaje de los estudiantes portugueses. De hecho, el aprender aparece conceptualmente con un enfoque *externo* (incrementar el conocimiento, memorizar y aplicar) y con un enfoque *interno y transformativo* (comprender, ver las cosas de forma diferente, realizarse), pero también conceptualizado con un enfoque *de proceso* que es contextual, individual y social (proceso no limitado por el tiempo o local; proceso individualizado; proceso experiencial; proceso interactivo y proceso formativo) y , por ultimo, un enfoque *de valor.*

La percepción de la utilidad de lo aprendido surge como un aspecto crítico a los ojos de los estudiantes que debería ser considerado por el sistema de enseñanza y algo sujeto a la intervención. El propósito sería entonces enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos (enfoque profundo) y crear situaciones que sean directamente relevantes para su experiencia, motivándolos intrínsecamente (Entwistle, 1991). También Marton y colaboradores (1984; 1997) y Säljo (1982) consideran que el aprendizaje profundo requiere un contexto educativo que lo promueva, por ejemplo, el modo en que los conocimientos se relacionan con el mundo real y como pueden ser aplicados a la resolución de problemas cotidianos, aspecto que debería ser intencional. Los datos presentados en este trabajo apuntan que el aprendizaje es conceptualizado por los alumnos de forma mayoritaria como un incremento de conocimientos. Este dato implica algunas cuestiones para la práctica educativa, concretamente, la importancia de ayudar los alumnos a percibir que el aprendizaje no es una mera cuestión de acumulación de información o su retención, sino más bien, una búsqueda de la comprensión y reflexionar personal, promoviendo una reapropiación del saber y una redefinición del sentido del aprendizaje y del conocimiento (González-Pienda, et al., 2004; Rosario, 1999c).

El hecho de que los estudiantes relatasen el aprendizaje considerando también aspectos de proceso y valorativos sugiere que las acciones dirigidas hacia el desarrollo de concepciones de aprendizaje más avanzadas y potenciadoras de un aprendizaje más comprensiva no pueden aparecer inconexas de las acciones educativas sobre cómo se aprende y el valor y utilidad de lo que se aprende.

En un contexto académico y social donde la calidad en los aprendizajes marca el rumbo la agenda educativa, urge la exploración de las competencias reflexivas de los estudiantes, para que estos desarrollen formas de conceptualizar y abordar el aprendizaje cualitativamente más ricas y profundas, permitiéndoles asumir una autorregulación y control de su propio aprendizaje. Pero, ¿cómo pueden acontecer esas transformaciones? Dentro de la perspectiva fenomenográfica el cambio en los contextos sociales y educativos implica no sólo una modificación de las situaciones objetivas, sino también de las percepciones personales sobre ellas (Barca *et al.*, 1997; Marton, 1997; Ramsden, 1984). En la educación formal, sabemos que los enfoques de enseñanza del profesor se relacionan con los enfoques de aprendizaje de los alumnos -una vez que estos últimos son una respuesta a las exigencias percibidas del contexto- , por lo que un cambio en la formación de profesores, en sus formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza y en los métodos de enseñar y evaluar, potenciará también cambios en el modo en que los alumnos perciben el aprendizaje y en la forma como estos aprenden. Tal cuestión implica repensar las propias concepciones y métodos de enseñanza de los profesores y las experiencias de aprendizaje y evaluación ofrecidas a nuestros alumnos.

En los resultados obtenidos en esta investigación, a pesar de haberse verificado indicios de un movimiento evolutivo que parte de concepciones de aprendizaje instrumentales (conectadas a la adquisición y aplicación del conocimiento) hacia concepciones transfor-

mativas del aprendizaje (búsqueda de significado y transformación social), analizando las concepciones emergentes en los tres cursos estudiados, se verifican más aspectos comunes que diferencias entre los distintos discursos. Estos datos sugieren una profundización en estos aspectos y una reflexión sobre el papel que el sistema de enseñanza ejerce sobre el cambio conceptual de los estudiantes en cuanto al fenómeno "aprender".

## *REFERENCIAS*


Barca, A., Peralbo, M. y Brenlla, J.C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje. La escala Siacepa. *Psicothema*, 16, 1, 94-103.

Barca, A., Porto, A. y Santorum, R. (1997). Los enfoques de aprendizaje en contextos y situaciones educativas. Una aproximación conceptual e metodológica. In A. Barca, J. L. Malmierca, J.C. Núñez, A. Porto y R. Santorum (Eds.), *Procesos de aprendizaje en ambientes educativos* (pp.387-435). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Entwistle, N. (1974). Complementary paradigms for research and development work in higher education. In W. A Verreck (Ed.), *Methodological problems in research and development in higher education* (pp. 120-240). Amsterdam: Swets y Zeitlinger.

Entwistle, N. (1976). The verb "to learn" takes the accusative. *British Journal of Educational Psychology, 46,* 1-3.

Entwistle, N. (1984). Contrasting Perspectives on Learning. In F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning* (pp. 1-18). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Entwistle, N. (1991). *La compreensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: M.E.C. y Ed. Piados Ibérica.

González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Alvarez, L., Roces, C., González, P., Bernardo, A., Valle, A., Cabanach, R.G., Rodríguez, S. y Rosário, P. Estilos de pensamiento: Análisis de su validez estructural a través de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, 16, 1, 139-148.

Grácio, M.L.F. (2003). *Concepções do aprender em estudantesEstudiantes de diferentes graus de ensino. Do final da escolaridade obrigatória ao ensino superior: Uma perspectiva fenomenográfica.* Dissertação de doutoramento Não Publicada, Universidade de Évora. Évora. Portugal.

Marton, F. y Booth, S. (1996). The Learner's experience of learning. In D. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development. New models of Learning, Teaching and Schooling* (pp. 543-654). Cambridge: Massachussets: Blacwell.

Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Marton, F. Dall'Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19 (3),* 277-300.

Marton, F. y Säljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning I – outcomes and processes. *British Journal of Educational Psychology, 46,* 4-11.

Marton, F. y Säljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning II – Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology, 46,* 115-127.

Marton, F. y Säljo, R. (1997). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell y N.

Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 36-70). Edimburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science, 10,* 177-200.

Marton, F. (1983). Beyond individual differences. *Educational Psychology, 3,* 289-303.

Marton, F. (1986). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought, 21 (3):* 28-49. (Reprinted (1988). In R.R. Sherman y W. B. Webb (Eds.), *Qualitative Research in education: Focus and methods* (pp.141-161). London: Falmer Press).

Marton, F. (1988). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. In D. M. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education: The silence scientific revolution* (pp. 176-205). New York: Praeger.

Marton, F. (1994a). Phenomenography and the art of teaching all things to all men. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 5, 3,* 253-267.

Marton, F. (1994b). Phenomenography. In T. Hússen y T. Neville Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education. Second Edituon, 8,* 4424-4429.

Marton, F. (1996). Phenomenography – a research specialisation. [http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/faq/special.html]

Marton, F., Dall' Alba, G., y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research, 19 (3),* 277-300.

Marton, F.; Hounsell, D.J; Entwistle, N. J. (Eds.) (1997). *The experience of learning: implications for Teaching and Studying in Higher Education*, 2n ed. Edimburgh: Scottish Academic Press.

Marton, F.; Hounsell, D.J; Entwistle, N.J. (1984). *The experience of learning.* Edimburgh: Scottish Academic Press.

Perry, W. G. (1970/1999). *Forms of Ethical and Intellectual Development in the College Years- A Scheme.* San Francisco: Jossey-Bass.

Prosser, M. y Trigwell, K. (2000). *Understanding learning and teaching: the experience in Higher education.* Birmingham: SRHE and Open University Press.

Purdie, J.; Hattie, N. y Douglas, G. (1996). Student Conceptions of Learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultural comparison. *Journal of Educational Psychology, 88, 1,* 87-100.

Ramsden, P. (1984). The context of learning. In F. Marton, D. Hounsell y N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp. 144-164). Edimburgh: Scottish Academic Press.

Rosário, P. (1999a). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e as suas interrelações. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática. 4 (1),* 43-61.

Rosário, P. (1999b). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e as suas interrelações. *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática. 4 (1)*, 43-61.

Rosário, P. (1999c). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As abordagens ao estudo em alunos do Ensino Secundário.* Tese de doutoramento, não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Säljo, R. (1975). *Qualitative differences in learning as a function of the leraner's con-*

*ception of the task*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Säljo, R. (1979). Learning about learning. *Higher Education, 8,* 443-451.

Säljo, R. (1982). *Learning and understanding: A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg: acta Universitatis Gothoburgensis.