

LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA EN LA UFLO COMAHUE Y EN LA UNCO CURZA.

Autor/es: ENRICO, Liliana. IGUACEL, Sonia

Institución de Procedencia: Universidad de Flores, Sede Comahue, Facultad de Psicología y Cs. Sociales. Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica

Correo electrónico: sonia.iguacel@gmail.com

Eje Temático: Evaluación de los aprendizajes

Tipo de trabajo: Investigación

Palabras Clave: Concepciones de aprendizaje - Psicopedagogía - Formación de grado

Abstract

Esta ponencia se enmarca dentro del proyecto de investigación “Concepciones de aprendizaje en estudiantes de Psicopedagogía y Psicología de la UFLO Comahue y del CURZA (UNCo). Un estudio comparativo en los diferentes momentos de su formación de grado” que está dirigido por la Mg. Liliana Enrico y co-dirigido por la Dra. Sonia Iguacel y se lleva a cabo con financiamiento de la Universidad de Flores,.

Se busca identificar y analizar las concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes de psicopedagogía de la UNCo (Universidad Nacional del Comahue) y de psicopedagogía y psicología de la UFLO Comahue (Universidad de Flores- Sede Comahue), al inicio de la carrera y luego de cursar asignaturas que presentan explícitamente las teorías psicológicas del aprendizaje, en el marco de diferentes planes de estudio.

Podemos suponer que tanto las ideas elaboradas con anterioridad al inicio de los estudios universitarios como los contextos de la formación, orientarían la construcción

de diversas concepciones sobre el aprendizaje, según cuáles sean las teorías y/o categorías en cuestión.

Se trata de un estudio de corte cualitativo y se opta por un diseño flexible. Para la recolección de datos se recurre a entrevistas semiestructuradas en el caso de los sujetos, y al análisis documental para los planes de estudio. El proceso de análisis en el marco de la Teoría Fundamentada (TF), se realizará desde la estrategia del método de comparación constante. Una vez identificadas las concepciones de los estudiantes de ambas instituciones, se procederá a la comparación de los resultados obtenidos.

1. Introducción

Uno de los pilares de la tarea docente en el ámbito universitario es la investigación. Se puede enseñar transmitiendo adecuadamente los estudios realizados por científicos de reconocido prestigio. Asimismo, es deber de un buen profesor acercar a sus estudiantes a las tradiciones de su disciplina, o a las ideas que nutren a su profesión sea cual fuere, y presentar fielmente las ideas que la han conformado.

Sin embargo, la transmisión de la tradición científica no es suficiente. La universidad tiene la misión de acrecentar esta tradición aportando nuevas lecturas sobre la siempre cambiante realidad, o nuevas categorías para interpretarla. Por esta razón, este trabajo tiene como meta iniciar una investigación dando pequeños pasos en el camino de la producción de nuevos conocimientos en el campo psicopedagógico, donde se mantienen discusiones epistemológicas acerca de su estatus científico que nos llevan a admitir la legítima necesidad de contribuir mediante la investigación, a la construcción de categorías propias, que lleven a la psicopedagogía más allá de su nombre compuesto desde vertientes heterogéneas, para generar un campo de saber, desde los problemas que le son propios.

Por su parte en la psicología, especialmente en su ejercicio en el campo educativo, aparece la necesidad de acrecentar el corpus de la rama educacional, con escasos desarrollos específicos en la investigación regional.

En este marco, el de nuestra práctica como docentes universitarias en diferentes instituciones de la Patagonia argentina, surge nuestro interés por indagar las

concepciones de aprendizaje de nuestros estudiantes. Creemos que se trata de una temática muy relevante y que aborda un área poco indagada en la investigación sobre las concepciones de aprendizaje, pues si bien hay numerosos estudios que las exploran, éstos tienen como sujetos de investigación a docentes y alumnos de diferentes niveles educativos. El alumnado de educación superior que ha sido más estudiado pertenece a carreras vinculadas a las Ciencias Naturales.

Problema

Se busca identificar y analizar las concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes de psicopedagogía de la UNCo (Universidad Nacional del Comahue) y de psicopedagogía y psicología de la UFLO Comahue (Universidad de Flores- Sede Comahue), al inicio de la carrera y luego de cursar asignaturas que presentan explícitamente las teorías psicológicas del aprendizaje, en el marco de diferentes planes de estudio.

En este sentido podemos suponer que tanto las ideas elaboradas con anterioridad al inicio de los estudios universitarios como los contextos de la formación con sus respectivos planes de estudio, orientarían la construcción de diversas concepciones sobre el aprendizaje, según cuáles sean las teorías y/o categorías en cuestión.

Una vez identificadas las concepciones de los estudiantes de ambas instituciones, y analizados los planes de las respectivas carreras, se procederá a la comparación de los resultados obtenidos.

Antecedentes

La revisión bibliográfica realizada muestra que existen numerosos trabajos publicados – ensayos, investigaciones, ponencias, tesis doctorales- que dan cuenta de indagaciones y estudios sobre las ideas de los sujetos acerca del aprendizaje y los procesos ligados al conocimiento en situaciones de enseñanza. Se aprecia una gran diversidad de enfoques teóricos y metodológicos, así como de actores indagados - estudiantes o docentes- en los diferentes niveles educativos de países iberoamericanos.

Encontramos estudios que cuando indagan las ideas acerca del aprendizaje les asignan diferentes denominaciones: concepciones (Martínez Fernández 2004, 2007; Sánchez 2005; Hernández Pina y otros, 2009), visiones o percepciones (Larraín,

2005), representaciones (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002; Pereyra y otros, 2003; Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007; Covarrubias Papahiu, 2009; Zimmerman y otros, 2008; Enrico, 2009). La denominación de representaciones remite en algunos casos al concepto de representación social resignificado por Moscovici, que entiende al conocimiento a partir de su constitución histórica y social, mientras que las demás denominaciones remiten a desarrollos del campo de la psicología cognitiva.

Algunos trabajos analizan estas ideas desde la perspectiva del profesor de secundaria y bachillerato, en articulación con sus ideas sobre qué es y cómo se genera el conocimiento científico, adoptando para su análisis perspectivas marcadamente diferentes como el empirismo epistemológico y el conductismo como la teoría del aprendizaje correspondiente por un lado, y el constructivismo por el otro (Carvajal Cantillo y Gómez Vallarta, 2002; Enrico, 2009); o las ideas de docentes universitarios con y sin información científica sobre aprendizaje, y la de profesionales 'legos' en aprendizaje (Sánchez, 2005) a partir de la distinción entre conocimiento científico y teorías legas. En estos estudios, los resultados alcanzados muestran que no hay enfoques definidos y precisos en los profesores indagados, y que poseer información científica acerca del aprendizaje no garantiza que las concepciones se enmarquen con rigor en un enfoque en particular. Estas aproximaciones entre enfoques diferentes se explicarían por la construcción de representaciones colectivas en contextos cotidianos y marcos sociales compartidos (Sánchez 2005; Enrico, 2009).

En cuanto a los estudios sobre concepciones acerca del aprendizaje de estudiantes universitarios, se busca conocer las relaciones que existen entre ellas y el rendimiento académico, ya sea priorizando las estrategias cognitivas y la motivación (Pereyra y otros, 2003) o las condiciones que favorecen el aprendizaje, como investigando la participación activa de los estudiantes o las técnicas de enseñanza (Covarrubias Papahiu y Martínez Estrada, 2007). Más próximo a nuestro interés por el tema, se han investigado las concepciones de aprendizaje que poseen estudiantes universitarios en los niveles inicial, intermedio y final de la licenciatura en Psicología, analizando tanto el uso de estrategias metacognitivas, como el dominio de los conocimientos específicos, pero haciendo un tratamiento estadístico y factorial del tema (Martínez Fernández 2004, 2007). Pecharromán y otros (2009) investigan acerca de las creencias de los

estudiantes de Psicología sobre la naturaleza del conocimiento psicológico y su aprendizaje, concluyendo que las concepciones de los estudiantes sobre la adquisición del conocimiento se sitúan en posiciones intermedias en la creencia de que el conocimiento psicológico es una adquisición restringida a expertos. En cuanto a sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, existe un acuerdo mayor de los estudiantes con los principios constructivistas cuanto mayor es el grado de instrucción en la carrera, habiendo un mayor grado de sofisticación epistemológica en los alumnos avanzados de Psicología.

En referencia a los estudios sobre las concepciones de aprendizaje de profesores, numerosos autores las abordan desde la perspectiva de las teorías implícitas (Luna y Martín, 2008; Martín y otros, 2006; Pérez Echeverría y otros, 2006; Aparicio y Pozo, 2006; Pozo y Scheuer, 1999), relacionándolas con las concepciones de enseñanza, y encuentran que en los maestros de primaria las concepciones tienen un sesgo más constructivista, en cambio los profesores de secundaria se decantan esencialmente por posiciones más cerca de las teorías directas (objetivismo). Cuando comparan estas concepciones con las de estudiantes de carreras pedagógicas, encuentran que estas últimas se relacionan también con principios constructivistas. Realizan además estudios sobre profesionales que cumplen funciones de asesoramiento en las instituciones educativas, hallando como resultados que si bien estas concepciones son más próximas a una teoría constructivista, este posicionamiento se flexibiliza más cuanto mayor es la inmersión en la práctica profesional (Luna y Martín, 2008). Concluyen también que es posible la existencia de un pluralismo representacional en un mismo sujeto, dependiendo de diferentes variables que hacen que se activen diversas representaciones (Martín y otros, 2005). Aparicio y Hoyos (2008) trabajan sobre las condiciones de la enseñanza para el cambio de estas representaciones sobre el aprendizaje, resaltando la importancia de indagar sobre las concepciones de enseñanza para encontrar interpretaciones más certeras sobre el cambio conceptual de las concepciones de aprendizaje.

Si bien no damos por concluida la búsqueda de antecedentes, consideramos que los trabajos hasta aquí analizados se relacionan en algunos aspectos con nuestro tema de interés, ya que no hallamos indagaciones sobre concepciones de aprendizaje en

sujetos estudiantes de psicopedagogía y psicología que adopten una perspectiva que tenga en cuenta los aspectos sociales y contextuales de sus ideas sobre el aprendizaje. Actualmente, se están relevando y categorizando nuevos antecedentes, incluyendo en la búsqueda trabajos en lengua inglesa.

Objetivos

Objetivo general:

- Analizar y comprender las concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes de psicopedagogía de la UNCo (Universidad Nacional del Comahue) y de la UFLO Comahue (Universidad de Flores- Sede Comahue), a lo largo de la formación de grado y en el marco de diferentes planes de estudio.

Objetivos específicos:

- Explicitar las concepciones de aprendizaje que sostienen los estudiantes ingresantes a la carrera de Psicología en la UFLO Comahue y a la Carrera de Psicopedagogía en la UFLO Comahue y en el CURZA (UNCo).
- Describir las concepciones de aprendizaje que sostienen los estudiantes una vez cursadas las asignaturas específicas que estudian el aprendizaje desde diversas posturas teóricas.
- Analizar las aproximaciones a/afinidades con perspectivas teóricas actuales sobre el aprendizaje presentes en esas concepciones.
- Analizar los supuestos y categorías teóricas sobre el aprendizaje presentes en los planes de estudio vigentes.
- Identificar si existe vinculación entre las concepciones estudiantiles de aprendizaje y la oferta teórica realizada sobre las cátedras específicas.
- Comparar los datos provenientes de estudiantes pertenecientes a las diferentes universidades.

2. Referentes teóricos-conceptuales

En este estudio, la teoría sustantiva, entendida como aquella que orienta la comprensión del aprendizaje, está lejos de ser una teoría consolidada. Se puede

arriesgar una posición que sostiene la comprensión de esta temática desde una teoría “en construcción”, orientada desde teorías ya desarrolladas pero de diferente raigambre disciplinar, como es el caso de las diversas escuelas en psicología: sociohistórica (Baquero, 1996), psicogenética (Castorina, 1994) psicología cognitiva (Scheuer [con Pozo], 1999) que se han planteado al aprendizaje como objeto de estudio, el psicoanálisis (Baraldi, 1992; Schlemenson, 1996), o ciertas teorías pedagógicas (Antelo 1999), didácticas (Lerner, 1996) y sociológicas (Kaplan, 1992, 1997, 2008), por citar algunas propuestas de científicos argentinos contemporáneos.

Por su parte, el estudio sobre las ideas sobre el aprendizaje también tiene numerosas corrientes teóricas y enfoques metodológicos que complejizan aún más este campo de estudio de las concepciones sobre el fenómeno del aprendizaje.

Catalán, en un trabajo reciente, sistematiza las diferentes miradas que existen acerca de las teorías que los sujetos elaboran en su vida cotidiana para orientar sus acciones. Este autor abona por el término “teorías subjetivas” para referirse a las *“teorías (o hipótesis) que elaboran los sujetos, para dar sentido a su entorno y para actuar en él”* (2010: pp. 22), destacando que prefiere esa terminología a la de “teorías implícitas” porque las teorías subjetivas pueden ser tanto implícitas como explícitas. Considera que la noción teorías subjetivas es de naturaleza epistemológica pues *“se establece entre quien genera explicaciones del fenómeno y el fenómeno explicado”* (op. cit.: pp. 24), en cambio el concepto de teorías implícitas se refiere a un atributo de estas teorías, el de ser esencialmente implícitas. Catalán aclara que, cuando se habla de este atributo, se hace referencia a la acción a partir de estas teorías, y no necesariamente a que sean inaccesibles para el propio sujeto que las elabora.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), por su parte, destacan que la construcción de las teorías implícitas (concepto por el que se definen), es una función invariante de nuestra especie, *“fruto tanto de invarianzas en el sistema cognitivo como de invarianzas en el soporte social”* (pp. 63), las cuales aseguran su construcción generación tras generación. Estos autores establecen una serie de similitudes y diferencias que existen, a su criterio, entre las teorías científicas y las teorías implícitas. Para explicitar las semejanzas, retoman un trabajo de Rodrigo (1985: pp. 146-147) y sostienen que *“tanto las teorías científicas como las intuitivas están constituidas por un conjunto de*

conceptos y de eslabones que establecen relaciones entre éstos. Asimismo, ambas comparten funciones interpretativas; una vez reunidos los datos se elaboran explicaciones causales basadas en los postulados teóricos; o bien permiten establecer predicciones sobre sucesos futuros; por último incluyen ‘teorías operativas’ sobre el modo correcto de actuar”. Por otra parte, son numerosos los autores que han caracterizado las diferencias que existen entre teorías implícitas y teorías científicas. Rodrigo, Rodríguez y Marrero (op. cit.: pp. 85) las sintetizan en la siguiente tabla:

<i>Teorías implícitas</i>	<i>Teorías científicas</i>
Implícitas	Explicitas
Incoherentes e inconsistentes	Coherentes y consistentes
Inductivas, siguen estrategias de verificación.	Deductivas, siguen estrategias de falsación.
Específicas.	Generales.
Confunden covariación con relación causa-efecto.	Distinguen covariación y relación causa-efecto.

Con respecto al origen de estas construcciones que los sujetos realizan, aparecen dos posiciones opuestas: la individual y la cultural. La posición individual estaría representada por la idea de que estas construcciones en forma de teorías implícitas serían elaboradas por cada sujeto en su relación con el medio ambiente; en cambio, la posición cultural estaría representada por el concepto de representaciones sociales, afirmando que las construcciones son productos sociales que el sujeto aprende por la pertenencia a un determinado grupo social (Catalán, 2010: pp. 40).

Dentro de la perspectiva cultural, Jodelet (1986: pp. 474, 475)) define a las representaciones sociales como “*modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica.*” Señala a continuación que “*La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a*

las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.”

Pozo (1996), analizando toda situación de aprendizaje a partir de tres componentes: resultados, procesos y condiciones del aprendizaje, clasifica los resultados o contenidos del aprendizaje en cuatro: conductuales, sociales, verbales y procedimentales. Dentro de los aprendizajes conductuales, señala que cuando los sujetos interaccionan cotidianamente con el medio se observan determinadas regularidades y, de forma implícita, se van adquiriendo teorías sobre cómo está organizado el mundo y qué se puede esperar de él. Explica que: *“Aunque estas teorías se sustenten en un procedimiento episódico, situacional, basado en buena medida en un aprendizaje asociativo, se organizan en forma de estructuras implícitas de conocimiento, que permiten establecer generalizaciones que van más allá de lo concreto, e inmediato, constituyendo auténticas construcciones mentales.”* (pp. 92, 93) También indica que los aprendizajes que denomina sociales se adquieren como consecuencia de nuestra pertenencia a ciertos grupos sociales y que tienen la mayor parte un carácter también implícito y en gran medida asociativo. Dentro de los tipos de aprendizaje social distingue las representaciones sociales como *“sistemas de conocimiento socialmente compartido que sirven tanto para organizar la realidad social como para facilitar la comunicación y el intercambio de información dentro de los grupos sociales”* (pp. 95) reconstruyendo la realidad dándole forma a través de un modelo.

Volviendo a la idea de las teorías subjetivas, Catalán advierte que si bien éstas son representaciones, no deben confundirse con las representaciones sociales, puesto que las ideas sobre la realidad pueden tener tanto un origen social como colectivo: *“las teorías que elaboran y utilizan los sujetos pueden ser abordables en tanto manifestación de representaciones sociales; pero sólo se trata de una alternativa, frente a la posibilidad de abordarlas como teorías subjetivas.”* (pp. 43).

3. Aspectos metodológicos

El presente estudio, de corte cualitativo, se enmarca en el paradigma interpretativo. Se optó por un diseño flexible, abierto a las modificaciones en los propósitos, las

preguntas, las técnicas y/o unidades de análisis, que puedan ser provocados por situaciones “nuevas e inesperadas” durante el proceso de investigación.

Se busca comprender significados desde la perspectiva del sujeto, en interacción con su contexto, y desde ellos, avanzar en la creación de conceptos, hipótesis o modelos a partir de los datos empíricos.

En este marco, todas las decisiones dependen del devenir del proceso de investigación, ya que no se establecen etapas o fases separadas sino que la recolección de información, su sistematización, interpretación y teorización se dan en forma permanente desde el ingreso al campo.

Los sujetos de investigación son los estudiantes de las carreras de psicopedagogía y psicología. Se trata de una muestra intencional, seleccionando las unidades de análisis que se consideren más pertinentes para proveer los datos que sirvan para responder mejor a los objetivos de la investigación.

La accesibilidad del campo está facilitada por ser las responsables de la investigación, docentes en cátedras específicas de ambas instituciones.

Para la recolección de datos se recurrió a entrevistas semiestructuradas en el caso de los sujetos, y al análisis documental para los planes de estudio. En las entrevistas se presentan imágenes que muestren situaciones probables de aprendizaje que los entrevistados deberán interpretar.

El análisis documental se realizará sobre los planes de estudios vigentes en ambas universidades. No sólo son una fuente importante de información objetiva, sino también son productos sociales. Por esta razón serán interpretados desde los significados que aportan para la formación psicopedagógica (Vallés, 2000)

El proceso de análisis en el marco de la Teoría Fundamentada (originalmente formulada por Glaser y Strauss y luego desarrollada por otros autores como Soneira (2006), se realizará desde la estrategia del método de comparación constante que consiste en la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis –codificación– de los datos recolectados.

El proceso de recolección y análisis de datos se repite hasta la saturación teórica, es decir, cuando ya se han encontrado los datos suficientes para desarrollar la teoría.

Se realizará tanto una triangulación de los datos aportados por las entrevistas, el análisis documental y otras técnicas construidas por el equipo de investigación para ambos grupos de estudio (UFLO y UNCo), como una triangulación teórica en función de las categorías conceptuales para enriquecer el análisis otorgándole mayor profundidad, y más confiabilidad a los resultados.

Se construirán criterios para comparar de manera confiable los resultados de ambos grupos.

4. Resultados alcanzados y/o esperados

La noción de aprendizaje es central para la Psicopedagogía y la Psicología Educativa. Su significación para los profesionales graduados y los estudiantes, sin embargo, no es unívoca y depende de la tradición o consenso de cada contexto particular acerca de las prácticas consideradas psicopedagógicas y psicológicas, que se apoya en el enfoque otorgado por las teorías incluidas en los planes de estudio en el ámbito de la formación. Es decir que podemos suponer que los contextos de la formación orientarían la construcción de una amplia gama de concepciones sobre el aprendizaje, según cuales sean las teorías y/o categorías en cuestión.

El tránsito por las diferentes asignaturas y situaciones de práctica pre-profesional establecidos en los planes de estudio vigentes, aportan conocimientos específicos que pueden poner en cuestión o en discusión los propios modos de aprender, pero no necesariamente llevan al sujeto a reconocer sus ideas acerca del aprendizaje, ni a hacer explícita las significaciones atribuidas a las prácticas psicopedagógicas que se articulan con esas concepciones.

Existen muchas investigaciones sobre concepciones de aprendizaje, pero no se hallaron hasta el momento indagaciones entre estudiantes de carreras de psicopedagogía y escasos estudios sobre estudiantes de psicología. Dada la relevancia de la noción de aprendizaje en esas disciplinas, se considera que esta investigación contribuya a abrir y enriquecer un campo de conocimiento específico.

La perspectiva adoptada, desde el paradigma interpretativo, reconoce la condición de sujeto cognoscente del investigador, lo que hace imposible la neutralidad, y la distancia

o separación con el objeto de estudio. El recurso al proceso de reflexividad permite la revisión constante de los sesgos subjetivos que pueden aparecer en una investigación en donde como en este estudio nosotros mismos, los investigadores, formamos parte cotidianamente del contexto y las situaciones que abordamos en la investigación.

En el contexto latinoamericano, debemos apelar a teorías vigentes y legitimadas en contextos diferentes que en muchos casos no alcanzan a comprender, describir o explicar acciones y sentidos ligados a identidades autóctonas. Por esta razón es importante revisar a través de estudios locales, desde una perspectiva cualitativa, las relaciones entre investigador e investigado y las relaciones entre investigación y teoría (Vasilachis, 2008).

Los resultados obtenidos entonces, aportarían a los profesores de la carrera, material para la reflexión y eventualmente la evaluación de las propuestas de formación. También a los profesionales les brindaría aportes para repensar las bases teóricas de la formación, buscando propiciar la construcción de teorizaciones disciplinares.

5. Bibliografía

Antelo, E. (1999): *Instrucciones para ser profesor*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Antelo, E. y Abramowski, A. (2000): *El renegar de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Ayala Flores, C. y Martín, C. (1996) Las concepciones de los alumnos acerca de qué aprenden y cómo lo hacen: el ejemplo de la lengua extranjera. En *C&E. Cultura y Educación N° 3*, 113-127

Baquero, R. (1996): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Aparicio, J.A.; Pozo, J.I. (2006) De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Aparicio, J.A. y Hoyos de los Ríos, O.L. (2008) Enseñanza del cambio de las representaciones sobre el aprendizaje. *Universitas Psychologica, Vol. 7 (3)*, pp. 725-737.

Baraldi, C. (1992) *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2006) “Algunas contribuciones epistemológico— metodológicas sobre la producción de conocimiento psicopedagógico” En Fontán, M. A. (comp) *Sujeto de aprendizaje o aprender a ser sujeto (en la diversidad)*. Buenos Aires: Coedición Ediciones GEA y María Angélica Fontán.

Castorina, J. A. (1994) Problemas epistemológicos de las teorías del aprendizaje en su transferencia a la educación. *Perfiles educativos N° 65*. Universidad Autónoma de México. 3-16.

Catalán, J. (2010) *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

Carvajal, E. y Gómez Vallarta, M.R. (2002) Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 7, N° 16*, pp. 577-602.

Correa, A.D. y Camacho, J. (1993) *Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas*. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (comp.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Covarrubias, P.; Martínez Estrada, C.C. (2007) Representaciones de estudiantes universitarios sobre el aprendizaje significativo y las condiciones que lo favorecen. *Perfiles Educativos, Vol. XXIX, N° 115*, pp. 49-71.

Covarrubias, P. (2009) El carácter científico de la Psicología. Un estudio sobre las representaciones de sus estudiantes. *Perfiles Educativos, Vol. XXXI, N° 126*, pp. 8-29.

Consultado el 11 de agosto de 2011:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211828002.pdf>.

Enrico, L. (2009) Representaciones acerca del constructivismo en profesores de nivel medio. Estudio de caso. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Comahue.

Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London:Croom Helm. Citado en: Hernández Pina, Fuensanta, Maquilón Sánchez, Javier (2011) Las creencias y las concepciones. *Perspectivas Complementarias. REIFOP, Vol. 14, N° 1*, pp- 165-175.

Glaser, B. y Strauss, A. El método de comparación constante de análisis cualitativo. En *The discovery of grounded theory: estrategias for cualitative research*. Material de cátedra Prof. Floreal Forni.

González Cabanach, R. (1997) Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, núm. 4, Universidad del País Vasco. pp. 5-39.

Hernández Pina, F.; Martínez Clares, P.; Martínez Juárez, M; Monroy Hernández, F. (2009) Aprendizaje y competencias. Una nueva mirada. *REOP*, Vol. 20, Nº 3, pp. 312-319.

Jodelet, D. (1986) La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.

Kaplan, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.

Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño y Dávila Ediciones.

Kaplan, C. (2008) *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Lerner, D. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.

Larraín, V. (2005) Visiones sobre el aprendizaje. *Kirikiki, Cooperación Educativa*, Nº 75-76, pp. 45-50.

Luna, M.; Martín, E. (2008) La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, Vol. 12, Nº 1.

Consultado el 12 de septiembre de 2011 en:

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART11.pdf>

Martín, E; Pozo, J.I.; Cervi, J.; Pecharromán, Mateos; M.; Pérez Echeverría M.P. y Martínez, P. (2005) ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En: Monereo, C. y Pozo, J.I. (coords.) *La práctica de asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

Martín, E.; Mateos, M.; Martínez, P.; Cervi, J.; Pecharromán, A.; Villalón, R. (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el

aprendizaje. En Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Martínez Fernández, R. (2004) Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Martínez Fernández, R. (2007) Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de Psicología. *Anales de Psicología, Vol. 23, Nº 1*, pp. 7-16.

Martín, E.; Mateos, M.; Martínez, P.; Cervi, J.; Pecharromás, A.; Villalón, R. (2006) Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Mayer, R.E. (2003) Theories of learning and their application to Technology. En: O'Neil, H.F. Jr. y Perez, R. S. (ed.) *Technology applications in Education. A learning view*. New Jersey: LEA.

Murillo, P. (2000) Consideraciones sobre el aprendizaje de los estudiantes universitarios: teorías y modelos de aprendizaje adulto. En: Rosales, C. (coord.) *Innovación en la universidad*. Santiago de Compostela: ICE.

Pecharromás, I; Pozo, J.I.; Mateos, M.; Pérez Echeverría, M. (2009) Psicólogos ante el espejo: las epistemologías intuitivas de los estudiantes de psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana, Vol. 27, Nº 1*, pp. 61-78. Consultado el 18 de septiembre de 2010 en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/799/79911627005.pdf>

Pereyra, S.; Gurruchaga, L.; Gatica, N.; Calderón, M. (2003) Representaciones sobre el aprendizaje, expectativas y desempeño académico de los ingresantes a la FICES-UNSL. *Kairos, Revista de Temas Sociales, Nº 12*. Consultado el 12 de agosto de 2011 en: <http://www.revistakairos.org/k12-archivos/pereyra%20sonia.pdf>

Pérez Echeverría, M.P.; Pozo, J.I.; Pecharromás, A.; Cervi, J.; Martínez, P. (2006) Las concepciones de los profesores de educación secundaria sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo y otros. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

- Pozo, J.I. (1997) El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. En: Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Madrid: Paidós.
- Pozo, J.I. (1998) *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999) Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. (2003) *Adquisición de conocimiento. Cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, M.J. (1993) Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (comp.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1997) Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En: Rodrigo, M.J. y Arnay, J. (comp.) *La construcción del conocimiento escolar*. Madrid: Paidós.
- Rodrigo, M.J. y Correa, N. (1999) Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En: Pozo, J.I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Rodríguez, A.; Rodrigo, M.J. y Marrero, J. (1993) El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas. En: Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (comp.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, L. (2005) Concepciones de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, Vol. 21, Nº2, pp. 231-243.
- Scheuer, N.; Pozo, J.I.; De la Cruz, M.; Sayago, M.; Neira, S. (2000) También los chicos piensan sobre el aprendizaje. *Revista Ensayos y Experiencias*, 33, pp. 64-77.
- Schlemenson, S. (1996) *El aprendizaje un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Soneira, A.J. (2006) La teoría fundamentada en los datos de Glaser y Strauss. En: Tonon, G. (2005) *Apreciaciones teóricas del estudio de la calidad de vida en Argentina*.

El trabajo que desarrolla el International Wellbeing. *Hologramática, Año II, Nº 2, V. 1*, pp. 41-49.

Vasilachis, I. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vallés, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vasilachis, I. (2008) Los fundamentos epistemológicos de la investigación cualitativa. En Cohen, N. y Piovani, J. (comp.) *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: Eudeba.

Zimmerman, M.; Di Benedetto, S. y Diment, E. (2008) No te avisan cuándo borran el pizarrón... *SUMMA Psicológica UST, Vol. 5, Nº 1*, pp. 45-51.