

Diferencias en las concepciones sobre el aprendizaje que adoptan los estudiantes de una universidad privada y una pública de Lima

Differences in the Conceptions about Learning Adopted by the Students of a Private and a Public University in Lima

Edson Jorge Huaire Inacio, Hernán Alfonso Arteta Huerta

Universidad San Ignacio de Loyola

edsonjhi@gmail.com

Resumen

En este estudio se presentan los resultados de una investigación cuyo propósito fue analizar las diferencias sobre las concepciones de aprendizaje de dos grupos de estudiantes universitarios. Utilizando un diseño descriptivo-comparativo se estudió a 781 estudiantes universitarios de ambos sexos que cursaban los primeros ciclos de estudios de la universidad. 472 de ellos pertenecen a la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle y 309 a la Universidad San Ignacio de Loyola. El instrumento utilizado fue el cuestionario de auto-reporte sobre concepción de aprendizaje (CONAPRE), diseñado por Martínez (2000) de 15 ítems, divididos en tres teorías; directo, interpretativo y constructivo. Los resultados evidencian que los estudiantes de la USIL presentan una mejor concepción del aprendizaje a diferencia de los estudiantes de la UNE. Así mismo, la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel concepción de aprendizaje que se corresponde con el nivel de la teoría interpretativa. Se concluye, en primer lugar, que las diferencias se deberían principalmente a los modelos educativos que tienen cada institución y a los procesos de estudios que siguen los estudiantes dependiendo de las exigencias de los docentes, los recursos utilizados y el contexto favorable o desfavorable de cada institución. En segundo lugar, se debe a la complejidad estructural que presenta cada teoría, siendo la teoría constructiva la que tiene mayor complejidad que la interpretativa donde se encuentran la mayoría de los estudiantes y, ésta a su vez, mayor complejidad que la directa.

Palabras clave

Concepciones de aprendizaje, Teoría directa, Interpretativa, Constructiva.

Abstract

In this study we present the results of a research whose purpose was to analyze the differences on the conceptions of learning of two groups of university students. Using a descriptive-comparative design, 781 university students of both sexes who studied the first cycles of university studies were studied. 472 of them belong to the National University of Education Enrique Guzmán y Valle and 309 to the San Ignacio de Loyola University. The instrument used was the self-report questionnaire on conception of learning (CONAPRE), designed by Martínez (2000) of 15 items, divided into three theories; direct, interpretative and constructive. The results show that the students of the USIL present a better conception of learning, unlike the UNE students. Likewise, most students are at the level of learning conception that corresponds to the level of interpretive theory. It is concluded, in the first place, that the differences would be mainly due to the educational models that each institution has and to the study processes that the students follow depending on the teachers' demands, the resources used and the favorable or unfavorable context of each institution. Secondly, it is due to the structural complexity that each theory presents, being the constructive theory the one that has more complexity than the interpretative one where the majority of the students are, and this in turn greater complexity than the direct one.

Keywords

Learning conceptions, Direct theory, Interpretative, Constructive.



Cómo citar Citation

Huaire Inacio, E. J., & Arteta Huerta, H. A. (2018). Diferencias en las concepciones sobre el aprendizaje que adoptan los estudiantes de una universidad privada y una pública de Lima. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 10, doi: 10.5872/psiencia/10.2.25

Recibido Received

10 / 12 / 2017

Aceptado Accepted

31 / 02 / 2018

Copyright

© 2018 Huaire Inacio

Este es un artículo de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons [BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), lo que permite compartirlo o adaptarlo, sin fines comerciales, con indicación del autor y la fuente original.

This is an open access article under Creative Commons [BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) license, which allows sharing or adapting it in any medium, without commercial purposes, giving credit to original author and source.

Introducción

Nuestro sistema educativo universitario peruano está inmerso en un proceso de revolución o de reforma educativa, debido a cambios que se vienen suscitando desde el estado con la promulgación de una ley universitaria 30220 que trata de hacer mejoras en distintos aspectos de la educación universitaria, pero que no hace énfasis a las nuevas formas de pensar y enseñar en las propias aulas, donde posiblemente está el gran problema de nuestro sistema educativo puesto que se hace muy poco por enseñar a gestionar sus aprendizajes a los estudiantes. Al igual de lo que plantea Pozo (2008) por más impulso que se haya dado a la investigación e innovación en el sistema universitario, la realidad social de las aulas se han visto muy poco afectadas por esos cambios. El problema posiblemente se encuentra en que, se han propuesto en nuestro medio, importantes cambios a nivel de estructuras, infraestructuras, teorías o modelos, pero no se cambia las concepciones, las formas de interpretar el aprendizaje, y menos se ha cambiado, los conocimientos casi mitológicos que traen los estudiantes por conocimientos más científicos, más elaborados y crear contextos donde se den cuenta de para qué sirve lo que están aprendiendo.

En ese sentido, la importancia del estudio implica analizar aspectos no visibles del estudiante, dado que es posible interpretar mejor los modos en que se dan los aprendizajes en los estudiantes universitarios. Es analizar, lo que piensan y como construyen sus vivencias académicas con la institución y con sus compañeros. Principalmente es centrarse en teorías implícitas que proporcionan una función fundamentalmente adaptativa y pragmática de lo que es el aprendizaje (Boatto, Vélez, Bono y Vianco, 2012), para poder modificar las prácticas académicas de enseñanza en la universidad.

Para Vilanova, Mateos-Sanz y García (2011), las concepciones sobre el aprendizaje no son funciones conductuales, más bien, son ideas de carácter intuitivo que poseen los estudiantes respecto de los procesos, las condiciones y los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. Vosniadou y Brewer (1994) afirman que las concepciones son modelos mentales y explicarían las dificultades o facilidades que tienen los estudiantes para comprender los conceptos científicos. Según esta propuesta, los estudiantes crean situaciones que están determinadas por sus teorías de dominio, marco de referencia o teorías implícitas tal como lo plantea Pozo y Gómez (1998).

Para Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y de la Cruz (2006), las teorías implícitas se entienden como el conjunto de representaciones o interpretaciones no conscientes que realizan los estudiantes sobre las distintas situaciones que se plantean en el proceso de aprendizaje. Por su parte, Fernández, Pérez, Peña y Mercado (2011) sostienen que estas concepciones van impregnándose gradualmente en la mente de los estudiantes hasta que son asumidos como propias y naturales. Están presentes en distintos aspectos cognitivos como la valoración del conocimiento pedagógico, referido a la enseñanza y aprendizaje de las materias y las competencias profesionales que se van modificando durante el desarrollo del curso (Friz, Sanhueza y Figueroa, 2011); a la resolución de dilemas de la práctica docente (Cárcamo y Castro, 2015) y hasta, a la comprensión de textos académicos cuando posibilita la construcción mental y contextual del texto a

partir de sus ideas previas para provocar cambios en el aprendizaje del estudiante (Boatto et al., 2012).

En este sentido, el punto central del estudio es analizar las concepciones del aprendizaje que presentan los estudiantes de dos universidades en contextos diferenciados, partiendo de la premisa que detrás de las acciones y/o estrategias que realizan, existe un cuerpo teórico inconsciente que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes pero inconexas entre sí. Es decir, existe lo que señala Martínez (2004), que las estrategias que implementa el estudiante vienen precedidas por un nivel de carácter teórico y epistemológico –carácter implícito– que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, lo que se dice del aprendizaje y lo que se dice que se hace.

Diversos autores han señalado que este constructo de las concepciones de aprendizaje no trabaja solo, sino que tiene algunas dimensiones del cual se compone (Boatto et al., 2012; Pozo, 2009; Pozo y Scheuer, 1999; Pozo et al., 2006; Vilanova et al., 2011); y que básicamente son tres teorías, La Directa, es la más básica (Fernández et al., 2011), asume que el aprendizaje es un hecho donde lo aprendido es una posesión estática sin una gestación en el pasado ni una proyección de avance hacia el futuro (Pozo y Scheuer, 2000). El aprendiz representa en su estructura cognitiva una imagen fiel del objeto de aprendizaje, lo que implica que en todo aprendizaje hay un único resultado posible: el óptimo, el que se corresponde con la realidad (Vilanova et al., 2011). La Teoría Interpretativa por su parte, tiene mayor complejidad que la primera, en esta dimensión el sujeto necesita de una actividad mental para comprender la realidad, es decir, asume una postura crítica dado que hay una interacción entre el sujeto y objeto de conocimiento por medio de la actividad mental (Boatto et al., 2012). Y la Teoría Constructiva, es la de mayor complejidad que las anteriores, considera necesaria la autorregulación del propio aprendizaje, analiza los diferentes aspectos del objeto del aprendizaje (Vilanova et al., 2011) y el estudiante es consciente de, qué está aprendiendo y cómo. Este nivel es más importante que la apropiación o interpretación del conocimiento, otorga mente al sujeto que aprende, dado que puede dar significado a una misma información de múltiples maneras (Pozo et al., 2006), puesto que cada estudiante aprende en momentos distintos, de manera distinta y cosas distintas. Las concepciones del tipo constructiva e interpretativo se ven mayormente influenciadas por el uso de estrategias metacognitivas de aprendizaje, en contraposición a concepción directa (Sandoval y Pérez, 2017).

Tal como se ha descrito, estas teorías constructivistas del aprendizaje presentan características peculiares referidas al modo en que los sujetos entienden las condiciones, los procesos y los resultados en base a la relación que establecen con los objetos de conocimiento en un dominio específico. Por lo tanto, necesitan ser comprendidas, cómo lo emplearían y para qué les serviría dicho aprendizaje. En función a esta problemática, se plantea el objetivo principal del estudio en la cual se busca diferenciar las concepciones de aprendizaje que presentan los estudiantes de dos Universidades de Lima- Perú. La Universidad San Ignacio de Loyola que es privada y la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, pública. Como objetivos específicos es comparar estos mismos niveles en función de las teorías (directa, interpretativa y constructiva). Nuestra hipótesis nos lleva a proponer que existen

diferencias significativas en las concepciones de aprendizaje a nivel general entre estudiantes de una y otra universidad, y también existirían diferencias entre las teorías que se deberían principalmente a los procesos distintos de gestión del aprendizaje que se realizan en cada institución, la planificación de los materiales, el cumplimiento del horario, las asesorías de los profesores, la infraestructura, entre otros.

Método

Diseño

Para poder comprobar las hipótesis planteadas, se utilizó un diseño descriptivo-comparativo en la medida que se buscaron especificar las diferencias de concepciones de aprendizaje que presentan los estudiantes de cada Universidad. Además, los datos fueron recogidos en un momento único.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 472 estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle; 118 varones y 354 mujeres, con una edad media de 18 años. Y 309 estudiantes, 142 varones y 167 mujeres de la Universidad San Ignacio de Loyola, con una edad media de 18 años. En ambos casos los estudiantes están cursando los primeros ciclos de estudios en la Universidad.

Instrumentos

Se utilizó el cuestionario de auto-reporte sobre concepción de aprendizaje (CONAPRE), que busca evidenciar una aproximación descriptiva y comprensiva a las creencias que los estudiantes tienen sobre las concepciones de aprendizaje; fue diseñado por Martínez en el año 2000 (ver Apéndice). El cuestionario consta de 15 ítems, aunque inspirado inicialmente en la categorización de Säljö (1979), fue reformulado más tarde en tres teorías que corresponden a cada una de las categorías definidas por Pozo y Scheuer (1999); directo, interpretativo y constructivo. La distribución de los ítems es: para la teoría directa, ítems 3, 6, 11, 15; teoría interpretativa, ítems 1, 4, 10, 13, 14 y teoría constructiva, ítems 2, 5, 8, 9, 12.

Tabla 1. Validación interna: concepciones de aprendizaje.

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 3	4,6,6667	79,126	0,578	0,870
Ítem 6	4,6,6000	82,041	0,348	0,880
Ítem 11	4,6,5333	80,326	0,524	0,873
Ítem 15	4,6,8333	82,971	0,211	0,891
Ítem 1	4,6,3333	90,851	0,202	0,897
Ítem 4	4,6,1000	75,748	0,749	0,862
Ítem 7	4,5,6333	79,137	0,616	0,869
Ítem 10	4,6,1333	79,499	0,632	0,869
Ítem 13	4,6,1000	76,300	0,664	0,866
Ítem 14	4,6,2000	77,062	0,649	0,867
Ítem 2	4,6,3333	76,299	0,690	0,865
Ítem 5	4,6,2000	75,821	0,674	0,865
Ítem 8	4,6,1333	76,671	0,601	0,869
Ítem 9	4,5,9667	75,964	0,712	0,864
Ítem 12	4,6,1667	77,109	0,669	0,866

Tabla 2. Índice de confiabilidad del instrumento.

Variable/ dimensión	Alfa de Cronbach	Nº de ítems	Nº de estudiantes
Concepciones de aprendizaje	0.879	15	30
Directo	0.671	4	30
Interpretativo	0.738	6	30
Constructivo	0.853	5	30

El criterio de evaluación de la variable se hace en función al puntaje de las dimensiones: en la teoría directa los estudiantes obtienen una categoría baja si su puntuación alcanza entre 4 y 9 puntos, están en una categoría media si el puntaje obtenido es de 10 a 16, y una categoría alta si es de 17 a 20 puntos. En la teoría interpretativa la categoría baja es de 5 a 15, la categoría media es de 16 a 21, y la categoría alta es de 17 a 20 puntos, y en la teoría constructiva la categoría baja es de 5 a 13, la media es de 14 a 19 y la categoría alta es de 20 a 25 puntos.

Procedimiento

La recogida de información se realizó mediante encuestas impresas las cuales fueron rellenas por los estudiantes en sus respectivas aulas. En principio, se les informó de manera verbal el objetivo de la investigación y al mismo tiempo se les solicitó la conformidad o asentimiento de participación voluntaria en el estudio mediante la firma en la hoja de consentimiento informado. Posteriormente, se les dio las instrucciones para el correcto desarrollo de las encuestas. Estas fueron cumplimentadas en aproximadamente 10 minutos. Es importante resaltar que la aplicación del instrumento en ambas muestras se llevó a cabo a la mitad del ciclo académico, es decir,

aproximadamente mes y medio después de iniciado el ciclo académico que en nuestro contexto duran aproximadamente cuatro meses. Finalmente, los datos se analizaron utilizando el programa estadístico SPSS-22 (Statistical Package for Social Sciences) para obtener las conclusiones.

Resultados

Antes de hacer el análisis de los resultados se procedió a realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov (K-S) para una muestra. Los resultados obtenidos en esta prueba evidencian que los puntajes sobre las concepciones de aprendizaje en los estudiantes de USIL no se ajustan a una Distribución Normal (K-S = 0.075; $p_{\text{valor}} = 0.00 < \alpha = 0.05$), mientras que los puntajes de los estudiantes de la UNE se ajustan a una Distribución Normal (K-S = 0.033, $p_{\text{valor}} = 0.20 > \alpha = 0.05$). Considerando en conjunto ambos resultados se evidencia que las puntuaciones de las concepciones de aprendizaje para los dos grupos no se ajustan a una distribución normal (K-S = 0.050; $p_{\text{valor}} = 0.00 < \alpha = 0.05$). Por ello, para el análisis se utiliza la prueba no paramétrica de Mann – Whitney, (tabla 3) en la cual se observa que existe diferencias significativas de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de ambas universidades (Estadístico de prueba: $z = -8.383$; $p_{\text{valor}} = 0.00 < \alpha = 0.05$).

Tabla 3. Comparación de las Concepciones de Aprendizaje por cada casa de estudio.

	Concepciones de aprendizaje
U de Mann-Whitney	47094.500
W de Wilcoxon	158722,500
Z	-8,383
Sig. asintót. (bilateral) "p"	,000

Variable de agrupación: Grupos

A nivel descriptivo, más de la mitad de los estudiantes (54.4%) de USIL muestran una concepciones bastante significativa de aprendizaje, frente a un menor porcentaje (31.1%) de estudiantes de la UNE que hacen esta interpretación. Por otro lado, casi la mitad de los estudiantes de USIL (43.4%) están en un procesos de adquisición de esta capacidad que es entender la importancia del aprendizaje, frente a la mayoría de los estudiantes de la UNE (64.0%). En términos generales se entiende que en este nivel, los estudiantes se permiten pensar y actuar con mayor flexibilidad en distintos contextos dando sentido al conocimiento adquirido. Y en un porcentaje menor los estudiantes de ambas universidades (2.3%) de USIL y (4.9%) de la UNE tienen una concepción deficiente de su aprendizaje, no dan sentido a lo que aprenden y se encuentra sesgada por la interpretación errónea que tienen de su propia capacidad.

En cuanto al objetivo central del estudio que fue, analizar las diferencias entre los grupos respecto a las concepciones de aprendizaje, en la figura 1 se presenta los resultados obtenidos. Se evidencia que los estudiantes de la USIL presentan una mejor concepción sobre su aprendizaje, en cuanto interpretan, transforman y dan sentido a lo que aprende de manera más eficiente, la mayoría de ellos presentan mejor perspectiva sobre el aprendizaje y la enseñanza a diferencia de los estudiantes de la UNE que tendrían un poco más de dificultades para construir su conocimiento.

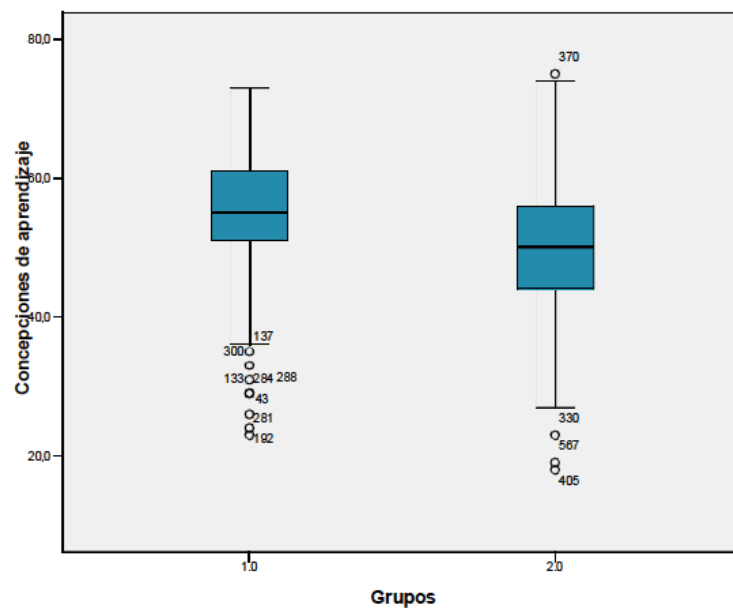


Figura 1. Diagrama de cajas de las Concepciones de aprendizaje según institución. 1: Universidad San Ignacio de Loyola //2: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

En relación a los objetivos específicos de comparar los niveles de concepción de aprendizaje que presentan cada grupo de estudiantes en función a las teorías (directa, interpretativa y constructiva), en la tabla 4 se presentan estos resultados, en la cual se evidencian diferencias en cada teoría y según la institución a la cual representa cada uno de ellos. Aunque la mayoría de los estudiantes de ambas instituciones presentan concepciones de aprendizaje que se corresponden con la teoría interpretativa, existe un porcentaje mínimo que se identifican con la teoría directa y un porcentaje importante que se identifica con la teoría constructiva. En todos los casos hay una ventaja para los estudiantes de la USIL dado que presentan una mejor concepción sobre sus aprendizajes a diferencia de los de la UNE que tienen una concepción menor.

Tabla 4. Niveles de las concepciones del aprendizaje en función a las teorías.

Grupos		Directa	Interpretativa	Constructiva
Universidad San Ignacio de Loyola	Media	13.945	22.686	18.288
	N	309	309	309
	Desviación estándar	2.8976	3.8480	3.3928
Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Media	12.242	20.456	16.981
	N	472	472	472
	Desviación estándar	2.8799	4.1824	3.6196
Total	Media	12.915	21.338	17.498
	N	781	781	781
	Desviación estándar	3.0031	4.1954	3.5869

Discusión

De acuerdo al objetivo principal del estudio, se busca analizar las diferencias en la concepción sobre el aprendizaje en estudiantes de dos Universidades de Lima, una privada Universidad San Ignacio de Loyola (USIL) y otra pública Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE). Los resultados evidencian que existen diferencias moderadas a favor de los estudiantes de la USIL. Es decir, los estudiantes de esta institución tienen una mejor concepción de su aprendizaje respecto a los de la UNE. Estos reportes son coherentes con los estudios de Schommer (1993) y Schommer, Calvert, Gariglietti y Bajaj (1997) quienes encontraron diferencias significativas en los supuestos epistemológicos sobre el aprendizaje que sostenían estudiantes pertenecientes a distintos niveles de formación universitaria. Tal es el caso de que USIL es una universidad privada de nivel socio económico alto y la UNE es una institución pública de sector socio económico bajo.

Además, estos resultados se deberían a factores que están relacionados con la naturaleza del aprendizaje, la estrategia que utiliza el estudiante y las actividades que realizan los docentes, dado que las concepciones no solo se forman con lo que piensa o cree el estudiante, sino, existe una integración jerárquica, basada en la explicitación, entre diferentes representaciones y prácticas educativas (Pozo et al., 2006). Es decir, la mejor concepción de aprendizaje que presentan los estudiantes de USIL, posiblemente son diferentes como consecuencia de que los estudiantes participan en distintas prácticas de aprendizaje (Hernández, 2011), el método de enseñanza es más exigente, la preparación de materiales es un requisito casi indispensable de parte de los docentes y todos los estudiantes tienen las herramientas necesarias desde el inicio de clases, se cuenta con mejor infraestructura para la enseñanza y aprendizaje. Hay una insistencia en promover las estrategias metacognitivas que les permite a los estudiantes organizar, planificar y evaluar la información, los cuales facilitan la atención, motivación, comprensión, como base del proceso de aprendizaje general (Valle et al., 1999; Vermunt, 1996; Sandoval y Pérez, 2017).

Por su parte, el nivel de concepción de aprendizaje que presentan los estudiantes de la UNE, ligeramente menor que al de la USIL, también, se debería a que en esta universidad la transmisión de conocimientos que se transmiten, es un proceso que no da mayor espacio a la crítica y al debate. Los aprendizajes son memorísticos, asociativos, reproductivos o cuantitativo (Martínez, 2007), lo cual está relacionado con el aprendizaje directo (Pozo y Scheuer, 1999). Por parte de los docentes, no tienen exigencia de preparar materiales al inicio de las clases por lo que los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para iniciar sus actividades académicas. Estas deficiencias son fundamentales en el proceso de aprendizaje, dado que afectan principalmente al saber procedimental y estratégico que debe desarrollar el estudiante. Es decir, que cuando los estudiantes cuentan con todo lo necesario en herramientas de aprendizaje, (materiales, infraestructura, estrategias de enseñanza y evaluación, etc.) además, las exigencias y el apoyo del docente, aprenden mejor. Por lo tanto, forman una concepción más elaborada sobre el propio aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto a los objetivos específicos, resalta que en los dos grupos la distribución de sus concepciones sobre el aprendizaje es similar con una ligera

diferencia a favor de los de USIL. Por un lado, la mayoría de los estudiantes de ambas universidades tienen una concepción del aprendizaje que se corresponde con la teoría interpretativa, seguida por la teoría constructiva y la directa. La correspondencia con la teoría interpretativa, se debería a que este grupo daría mucha importancia al conocimiento adquirido para su formación profesional. Asumen que el aprendizaje adquirido refleja la realidad, pero no exactamente como una copia fiel de ella, sino que, se pueden dar una nueva interpretación que explican o fundamenta el porqué de esa realidad (Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004). En esta teoría, existe un proceso mediador entre las condiciones y los resultados (Martínez, 2007), en donde los estudiantes añaden nuevos atributos a la realidad. En el caso de la segunda (teoría constructiva) los estudiantes asumen una posición transformadora a partir de procesos reconstructivos. Martínez (2007) asigna a los procesos mediacionales una función transformadora. En este nivel, existe una idea de enseñanza centrada en la construcción de capacidades para que posteriormente sean los encargados de la construcción de los nuevos conocimientos (Pozo, 2008). De acuerdo a las evidencias, pocos estudiantes participantes en este estudio, logran llegar a este nivel, se debería a que están aún en el inicio de sus carreras y no asumen que el aprendizaje implica procesos de reconstrucción que generan nuevas relaciones y conocimientos, y que, además, implica una reelaboración del objeto aprendido. Esta concepción niega el saber absoluto y se apropia del relativismo en todo conocimiento (Pozo et al., 2006). Es una mezcla entre la formación recibida y el contexto. Y lo más importante, sus competencias y conocimientos se van modificando en la medida que los estudiantes interactúan en el entorno de aprendizaje diseñado (Llinares, Valls y Roig, 2008; Sanhueza, Penalva y Torregrosa, 2009). Cuando el estudiante tiene una buena concepción de aprendizaje por lo general no se queda con lo que simplemente obtienen de la institución o del profesor, va más allá de cualquier capacidad o competencia que le permite pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que conocen (De Juanas y Beltran, 2012). Por el contrario, los estudiantes que tienen una baja concepción de su aprendizaje, según De Juanas y Beltran, le predisponen un pensamiento rígido, dualista, limitado a la memorización y a la acción rutinaria.

Finalmente, los estudiantes que tienen concepciones de aprendizaje que se corresponden con la teoría directa, Sandoval y Pérez (2017) afirman que, este tipo de teoría es explicado por el nivel de pericia inicial en el que se encuentran los estudiantes universitarios. En este caso, dentro de los estudiantes encuestados existe un porcentaje considerable que se encuentran en el primer ciclo de estudios, y posiblemente asumen que aprender es básicamente repetir lo que se ha dicho (Pozo, 2008). Se debería al desarrollo cognitivo que tiene cada estudiante al iniciar el proceso de estudio. Se asocia con lo que Vilanova et al. (2011) y Boatto et al. (2012) refieren que al principio, todo aprendizaje tiene un único resultado posible: el óptimo, el que se corresponde con la realidad; el que tiene una relación lineal entre las condiciones y los resultados del aprendizaje.

Conclusiones

El uso de modelos educativos que promueve cada institución juega un rol importante en la preparación profesional de los estudiantes dado que la experiencia formativa que sostienen dentro de su sistema educativo son soportes de calidad académica que

emanan y se percibe como tal. Por un lado, la USIL, es más exigente tanto en la preparación de sus docentes como en la formación de sus estudiante y por otro lado, en la UNE, hay menos exigencia en estos aspectos. En segundo lugar, las diferencias también se deberían a los procesos de aprendizaje que siguen los estudiantes. Está comprobado que en los primeros años de la vida académica los estudiantes universitarios valoran más el conocimiento pedagógico (calidad de enseñanza, interacción con sus pares, docentes, la universidad, lo que la institución proporciona al estudiante, entre otros). De hecho, se puede apreciar en los resultados de este trabajo, aunque el mayor porcentaje de los estudiantes se encuentran en una concepción que se corresponde con la teoría interpretativa, existen otro porcentaje que ya están más avanzados y que su concepción sobre el aprendizaje está relacionado con la constructiva. Sin embargo, existe un porcentaje que están iniciando la universidad, probablemente son los que están en correspondencia con la teoría directa la cual se correspondería con el nivel de experticia inicial de los estudiantes. Según Pozo (2008), desde la teoría directa hasta la constructiva, cada una tiene una complejidad estructural y se adquiere según el estudiante va acumulando conocimientos más significativos.

Referencias

- Aparicio, J., Hoyos, O. y Niebles, R. (2004). De Velásquez a Dalí - las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168.
- Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A. y Vianco, A. (2012). Concepciones de los estudiantes que ingresan en la Universidad, sobre el aprendizaje mediado por la lectura, en contextos de escritura académica. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1299-1320.
- Cárcamo, R. y Castro, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria*, 8(5), 13-24. doi: 10.4067/S0718-50062015000500003.
- De Juanas, A. y Beltran, J. A. (2012). Creencias epistemológicas de los estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación. *Revista de Psicodidáctica. UPV, ES*, 17(1), 179-198.
- Fernández, M.T., Pérez, R.E., Peña, S.H. y Mercado, S.M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de Ciencias Naturales de Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Friz, M., Sanhueza, S. y Figueroa, E. (2011). Concepciones de los estudiantes para profesor de Matemáticas sobre las competencias profesionales implicadas en la enseñanza de la Estadística. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 113-131.
- Hernández, G. (2011). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles educativos*, XXXIV (136), 42-62.
- Llinares, S., Valls, J. y Roig, A. (2008). Aprendizaje y diseño de entornos de aprendizaje basado en videos en los programas de formación de profesores de matemáticas. *Educación Matemática*, 3(20), 31-54.

- Martínez, J.R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. Barcelona, España.
- Martínez, J.R. (2007). Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología*, 23, 7-16.
- Martínez, J.R. (2000). Conceptions and conceptual change that undergraduates have about learning. *International Journal of Psychology*, 35, 64. Proceedings. 27th International Congress of Psychology. Estocolmo, Suecia.
- Pozo, J.I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista de Educación Comunicación Tecnológica*, 3, julio-diciembre.
- Pozo, J.I. (2009). Adquirir una concepción compleja del conocimiento: Creencias epistemológicas y concepciones del aprendizaje. En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría, (coords.). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 70-85). Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Eds.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículum*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. y Scheuer, N. (2000). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J.I. y Gómez, M.A. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, M.P., Mateos, M., Martín, E. y de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Säljö, R. (1979). Learning in the learners' perspective. I: Some common-sense conceptions. *Reports from the Institute of Education, University of Göteborg*, # 76.
- Sandoval, J.S. y Pérez, D.I. (2017). Concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios de la carrera de psicología del extremo norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 16, 1-11. DOI: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.caeu>
- Sanhueza, S., Penalva, M. C. y Torregrosa, G. (2009). *Evaluación de competencias matemáticas y profesionales relativas a la Educación Infantil*. Comunicación VII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. La calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje universitario desde la perspectiva del cambio. Universidad de Alicante.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.3.406>
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G. y Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 37-40.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Vieiro, P., Gómez, M. y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 20, 77-100. <https://doi.org/10.1174/02109390260288631>

Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
<https://doi.org/10.1007/BF00129106>

Vilanova, S.L., Mateos, M.D. y García, M.B. (2011). Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2, 53-75. Recuperado de
<http://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244003.pdf>

Vosniadou, S. y Brewer, W. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science, Norwood*, 18, 123-183.

Anexo

CONAPRE

A continuación, se les presenta un conjunto de enunciados y/o actividades, léelos con detenimiento y posteriormente responde con qué frecuencia realizas cada uno de ellos. Para responder utiliza los siguientes criterios:

5. Siempre. 4. Muchas veces. 3. Regularmente. 2. Pocas veces. 1. Nunca

Ítems	1	2	3	4	5
1. Tener información de algún contenido y saber exactamente cuándo utilizarla.					
2. Analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida.					
3. Memorizar información para ser aplicada.					
4. Considerar diversas perspectivas y posibilidades de resolver un problema.					
5. A partir de nuevos acontecimientos, producir una nueva perspectiva del mundo desde una posición personal.					
6. Leer y releer dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla.					
7. Pensar y reordenar la información con tus propias palabras.					
8. Comprender los contenidos académicos y aplicarlos en las situaciones de cada día.					
9. Hacer cambios, transformación y/o crecimiento personal en la percepción de sí mismo, a partir de la información aprendida.					
10. Saber reproducir una información y comprender su significado.					
11. Recordar una información para repetirla en un examen.					
12. A partir de nueva información, plantearte retos personales que te permitan pensar sobre las cosas que haces y el cómo las haces.					
13. Aplicar información del pasado a nuevas situaciones.					
14. Relacionar información diferente y hacer inferencias.					
15. Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza.					