



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta; MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier J.

Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 14, núm. 1, 2011, pp. 165-
175

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217017192013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

REFERENCIA: Hernández Pina, Fuensanta, Maquilón Sánchez, Javier J. (2011). Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias. *REIFOP*, 14 (1), 165-175. (Enlace web: <http://www.aufop.com> - Consultada en fecha (dd-mm-aa):

Las creencias y las concepciones. Perspectivas complementarias.

Fuensanta HERNÁNDEZ PINA, Javier J. MAQUILÓN SÁNCHEZ

*Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Universidad de Murcia.*

Correspondencia:
Fuensanta Hernández Pina
Dpto. MIDE
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 – Espinardo
(Murcia)

Email: fhpina@um.es

Telef. 868 88 4067

Recibido: 16/01/2011

Aceptado: 02/03/2011

RESUMEN

Las creencias y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que los profesores sostienen como docentes es una línea de investigación que está suponiendo un avance en el conocimiento sobre factores relevantes para la mejor de la educación.

Desde hace más de dos décadas han sido numerosos los investigadores que han venido proporcionando resultados de investigación en torno a las creencias y las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje lo que ha supuesto establecer nuevas e interesantes interpretaciones en dicha relación. En el trabajo que presentamos se abordan algunas de las aportaciones sobre dichas creencias y sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Creencias, concepciones de la enseñanza, concepciones del aprendizaje.

Beliefs and conceptions. Complementary perspectives.

ABSTRACT

The beliefs and conceptions of teaching and learning held by teachers is a research topic which could mean a step forward in our understanding of important factors for improving the quality of Education. For over two decades, a number of researchers have achieved results through studies which offer a corpus of solid knowledge about beliefs and conceptions of teaching and learning which has resulted in establishing new and interesting interpretations of that relationship. In this paper, we present the ideas about beliefs and conceptions held by a group of researches about teaching and learning.

KEY WORDS: Beliefs, conceptions of teaching, conception of learning.

INTRODUCCIÓN

El interés por la enseñanza desde hace dos décadas ha experimentado un cambio de rumbo diferente y novedoso gracias a los nuevos planteamientos que el Proceso de Convergencia Europa ha traído a las aulas universitarias y, por extensión, a los niveles educativos no universitarios.

La producción científica y de innovación sobre esta temática ha generado un corpus de conocimientos, teorías, modelos y resultados de investigación que están posibilitando entender mejor cuales son los factores que contribuyen a una mejor comprensión de la enseñanza, del aprendizaje y una mejor calidad del rendimiento de los estudiantes.

En este momento podemos encontrar líneas de investigación que abordan esta temática desde teorías y modelos diferentes y que está arrojando luz sobre cómo se produce la enseñanza desde la perspectiva de los protagonistas. Aquí sólo nos vamos a referir a algunas de las aportaciones sobre las creencias y las concepciones. En otros lugares hemos abordado de una manera más extensa esta temática y a la que remitimos al lector (Hernández Pina, Maquilón Sánchez, 2010; Hernández Pina, Maquilón, García y Monroy, 2010).

La investigación sobre las creencias sobre el aprendizaje y las concepciones sobre la enseñanza indican que la perspectiva epistemológica y la fenomenográfica desde las que se han abordado son distintas pero no incompatibles ya que hay una estrecha relación entre las creencias sobre el conocimiento y las concepciones de la enseñanza. En la literatura aparecen como líneas de investigación separadas aunque algunos trabajos han establecido conexiones entre sí importantes. En este trabajo las presentamos de forma separada y sucinta para indicar su aportación al campo de estudio.

LAS CREENCIAS

Las creencias parecen jugar un papel relevante en las decisiones que los profesores toman acerca de la relevancia de los conocimientos que enseñan. Pajares en su artículo de 1992 ya establecía una relación entre las creencias epistemológicas de los profesores y sus concepciones sobre cómo debe ser la enseñanza. Según este autor un profesor que mantiene una epistemología simplista cree que el conocimiento es simple, claro y específico y que la habilidad para aprenderlo es innata y está establecida previamente. Por el contrario, un profesor que sostiene una creencia sofisticada del conocimiento asumiría que éste es complejo, incierto y tentativo y puede sólo construirse de forma gradual por el estudiante. Hofer y Pintrich (1997) y Prawat (1992) han mostrado un interés por comprender cómo las creencias mantenidas por un profesor afectan a sus concepciones y a su vez a sus prácticas dentro del aula.

La línea de investigación sobre las creencias está promoviendo resultados interesantes sobre la tipología de creencias que los estudiantes van desarrollando a lo largo de los distintos ciclos educativos y la incidencia que tales creencias tienen sobre el aprendizaje. Las creencias epistemológicas son creencias acerca de la naturaleza del conocimiento y como se produce el aprendizaje. Las investigaciones más relevantes datan de los años 1980 con Schommer-Aikins, aunque desde los años 1960 encontramos resultados interesantes que vinculan las creencias con el aprendizaje como son los trabajos de Duell y Schommer-Aikins (2001) así como las aportaciones previas de Hammer (1994), Hofer y Pintrich (1997), Schommer y Walker (1997). Es a partir de este momento cuando unos considerables número de estudios han producido resultados que demuestran la importancia que las creencias tienen sobre el aprendizaje (Schommer, 1990, 1993). Como Duell y Schommer (2001) señalan cuanto más simple, manejable, cierto y dependiente de la autoridad considera el estudiante tiene el conocimiento más probabilidad hay de que simplifique la información aunque ésta sea compleja, su actuación en los exámenes sea pobre, simplifique cualquier conclusión o apueste por respuestas simples allí donde sea necesaria una mayor elaboración de las respuestas.

El concepto epistemología tiene su origen en la filosofía, sin embargo, los estudios efectuados a lo largo de las últimas décadas han demostrado que las creencias que los protagonistas de la enseñanza y el aprendizaje tienen influyen y modelan la comprensión que tienen del mundo que les rodea. (Hofer, 2001). De acuerdo con este

métodos y justificación del conocimiento humano. De acuerdo con Hofer y Pintrich (1997) las creencias epistemológicas son construcciones sociales y se forman a través de la interacción con el contexto educativo.

Los profesores han comprobado en algún momento de su labor docente que los estudiantes pueden demandar respuestas simples a preguntas complejas. Este tipo de respuestas puede suponer una decepción en el estudiante cuando el profesor responde con una explicación amplia y relativa. Para esos estudiantes que esperan la simplificación en las respuestas la decepción está asegurada y la confusión por parte del profesor también se hace patente. Las investigaciones llevadas a cabo sobre las teorías y modelos que explican las expectativas y las respuestas han llevado a una mejor comprensión sobre las visiones que sobre el conocimiento y el aprendizaje de los estudiantes se tiene y sus implicaciones en la vida diaria dentro del aula.

Las aportaciones más importantes en esta línea de trabajo vienen de la teoría propuesta por Perry (1968). Este autor fue uno de los primeros en llamar la atención sobre la influencia que las creencias tienen sobre las experiencias educativas. Sus estudios versaron sobre la influencia que las creencias tienen sobre los enfoques de aprendizaje. Sus trabajos basados en la entrevista revelaron que los estudiantes veían el conocimiento como verdadero o falso y que este conocimiento se derivaba de la autoridad, bien fuera de los padres o de los profesores. Su propuesta sugiere que las personas pasan por nueve etapas de creencias que van desde una simple a otra más compleja, de forma progresiva, lineal y jerárquica.

Posteriormente han surgido otras propuestas redefiniendo la teoría de Perry como es la que proviene de Kitchener y King (1981). Estos autores la denominaron modelo de juicios reflexivos, basada también en etapas que iban desde la visión simple del conocimiento hasta un nivel más reflexivo. Las 5 primeras etapas se basan en la autoridad y las dos restante en las evidencias. La evolución de las primeras etapas a otras más avanzadas se debe a la edad y la exposición a la educación. Dado que Perry basó su investigación solo con hombres Belenky, Clinchy y Goldberger (1986) llevaron a cabo un estudio con mujeres para ver cómo se producía sus modos de conocer estableciendo cinco fases: silencio, conocimiento recibido, conocimiento subjetivo, conocimiento procedimental y conocimiento construido. Baxter (1992) por su parte hace la propuesta de un modelo de reflexión epistemológica para ver cómo los supuestos epistemológicos afectan a la interpretación de las experiencias en el aula.

La propuesta de Schommer-Aikins (1990, 1997, 2004), una de las más consolidadas, también se ha visto influenciada por los trabajos de Perry. Esta autora aboga por un sistema de creencias más o menos independiente. Como la misma autora indica, es un sistema porque hay más de una creencia y es más o menos independiente porque una persona puede tener al mismo tiempo unas creencias a un nivel sofisticado y otras a un nivel muy simple y de forma asincrónica. En su teoría Schommer-Aikins (2004) presenta cinco dimensiones en las creencias independientes entre sí, tres referidas al conocimiento y dos referidas al aprendizaje, Tabla 1.

| Creencias | No sofisticado | Sofisticado |
|------------------------------|---------------------------------------|------------------------|
| Estabilidad del conocimiento | Cierto e incambiable | Tentativo |
| Estructura del conocimiento | Aislado, piezas conectadas. Simple | Conceptos integrados |
| Fuente del conocimiento | Procedente de la autoridad | Procedente de la razón |
| Velocidad del aprendizaje | Rápido o no | Gradual |
| Habilidad para aprender | Habilidad innata | Improbable |

Tabla 1. Dimensiones sobre las creencias según Schommer-Aikins

La **estabilidad** del conocimiento se refiere al grado de certeza del conocimiento que va desde un nivel que se considera invariante hasta el nivel en el que se considera que el cambio es continuo. La **estructura** del conocimiento se refiere a la atomización o no del conocimiento. La **fuentes** del conocimiento está en la autoridad o en la evidencia empírica y el razonamiento. La **velocidad** del conocimiento puede ir desde una posición rápida hasta otra gradual. La **Habilidad** para aprender proviene de la genética o se gana a través de la experiencia y el tiempo que emplee la persona en aprender.

Las creencias sofisticadas vienen avaladas por un nivel alto de pensamiento crítico, creatividad y aplicación del conocimiento. Las no sofisticadas por un nivel de aprendizaje bajo y la memorización de hechos. La autora señala que el uso de creencias sofisticadas y no sofisticadas puede ser simultáneo, es decir una vez que una persona ha desarrollado unas creencias sofisticadas podría usar creencias no sofisticadas en otras tareas. Así por ejemplo, un estudiante podría sostener una creencia sobre la complejidad del conocimiento y al mismo tiempo creer que dicho conocimiento es fijo o no cambiante. Otros autores creen, sin embargo, que el desarrollo de las creencias es sincrónico, es decir el sujeto va progresando linealmente desde creencias poco sofisticadas o simples a otras más complejas.

Uno de los retos sobre las creencias ha sido la posibilidad de crear instrumentos que permitan de una manera objetiva su medición. Schommer-Aikins, en su revisión sobre las creencias introdujo el enfoque cuantitativo para medir dichas creencias a partir de un cuestionario. Su propuesta de cuestionario ha contado con notable éxito al ser aplicado en contextos diferentes, aunque como ella misma indica su Cuestionario sobre Creencias Epistemológicas es un instrumento en permanente revisión en contextos educativos diferentes. Para una revisión de los instrumentos elaborados hasta 2001 véase el artículo de Duell y Schommer-Aikins (2001). Esta revisión permite ver con perspectiva histórica las creencias desde la propuesta inicial de Perry. Schommer-Aikins (1990) elaboró su cuestionario de 63 ítems de acuerdo con las 5 dimensiones mencionadas más arriba. La autora encontró que hay una relación entre las creencias y los resultados del aprendizaje. Este cuestionario ha sido adaptado al español y aplicado a estudiantes de magisterio en Chile (Beuchat Reichardt, 2010; Beuchat Reichardt y Hernández Pina, 2010).

La teoría de Perry y las propuestas subsiguientes tienen el valor de haber establecido una relación entre las creencias, el aprendizaje y la actuación académica. Diversas investigaciones han mostrado que las creencias son un factor importante en el aprendizaje influyendo en el razonamiento y una implicación directa en la enseñanza (Hofer, 2001). Un conocimiento por parte del profesorado sobre cuáles son las creencias de sus estudiantes podría ser de gran valor para comprender algunas de las conductas de los estudiantes y actuar en consecuencia. Aunque los estudios en esta línea de investigación siguen en curso, estos resultados indican la tendencia a que hay una relación y posible influencia del tipo de creencias que tienen los estudiantes y su rendimiento académico. Estos resultados pueden ser de interés en la formación inicial de maestros.

LAS CONCEPCIONES

El segundo aspecto del título del artículo es el relacionado con las concepciones. Las investigaciones llevadas a cabo sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje han permitido crear, igualmente, un corpus de conocimiento y de resultados de investigación sobre las diferentes concepciones mantenidas tanto por el profesorado como por los estudiantes (Dall'Alba, 1990; Fox, 1983; Dunkin, 1990; Trigwell et al., 1994; Martin and Balla, 1990; Dunkin and Precian, 1992; Gow and Kember, 1993; Martin and Ramsden, 1992; Prosser et al., 1994; Samuelowicz and Bain, 1992). Una de las conclusiones más relevantes es que el profesorado puede enfocar su enseñanza centrándose en la materia o en sí mismo con el objetivo de transmitir información a los estudiantes, o bien, enfocarla sobre el estudiante con el objetivo de cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que le rodea (Prosser et al (2005).

Revisando algunos trabajos publicados a lo largo de las dos últimas décadas (Gow y Kember, 1993; Prosser, Trigwell *et al*, 1994; Samuelowicz y Bain, 1992; Trigwell et al 1994; Murray y Macdonald, 1997; Dall'Alba, 1990; Dunkin, 1990; Dunkin y Precian, 1992; Fox, 1983; Gow y Kember, 1993; Martin y Ramsden, 1992; Prawat,

que han propuesto categorías organizadas jerárquicamente. Independientemente del número de categorías propuestas, la orientación de tales categorías se centra o bien en el profesor o bien en el estudiante. La mayoría de estos estudios han sido llevados a cabo en países con un entorno socioeconómico similar y en materias más relacionados con las ciencias que con sociales y humanas.

En cuanto al número de categorías, las propuestas varían desde los que abogan por dos categorías como es el caso de Gow y Kember 1993), hasta los que proponen siete (Samuelowicz y Bain, 1992). Aunque la terminología para referirse a ellas es diferente su semántica es similar. Es decir, las categorías pueden referirse a la transmisión del conocimiento y la información o a la construcción y desarrollo del estudiante.

En lo que respecta a la relación entre las categorías hay coincidencia en señalar que dicha relación es jerárquica aunque, para unos es exclusiva y progresiva (Dall'Alba, 1991; Martin y Balla, 1991) y para otros como Samuelowicz la jerarquización es inclusiva en el sentido de que cada categoría incluye los aspectos de las categorías anteriores.

La orientación centrada en el profesor tiene como característica más relevante que la enseñanza se percibe como la transmisión de conocimientos. Los profesores en esta orientación se centrarían en el contenido de las materias y en lo que están enseñando, cómo organizarían, estructurarían y presentarían los contenidos de lo que enseñan para hacer más fácil el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, las categorías con una orientación centrada en el estudiante plantearían la enseñanza como un apoyo al alumno para realizar cambios conceptuales. Los profesores se contrarían en lograr que los alumnos construyeran su propio conocimiento y su comprensión y la promoción de su propia concepción (Samuelowicz y Bain, 1992, 2001; Prosser *et al* 1994; Trigwell y Prosser 1996).

Entre ambas concepciones se ubicaría una categoría intermedia, algo menos definida pero que trataría de promover el aprendizaje (Martin y Balla, 1991) o facilitaría la comprensión (Samuelowicz y Bain, 1992) o ayudaría a los estudiantes a desarrollar nuevos conceptos (Prosser *et al*, 1994).

Uno de los artículos que podemos considerar seminales en esta línea de investigación es el trabajo publicado por Kember en 1997. Este autor hace un análisis de la mayor parte de los trabajos llevados a cabo hasta esa fecha sobre concepciones de la enseñanza. En la síntesis de sus análisis Kember propone cinco categorías:

Dos centradas en el profesor como son la impartición de la información y transmisión de los conocimientos de forma estructurada. Otra, denominada intermedia como es la interacción profesor-estudiante (apprenticeship). Y otras dos centradas en el estudiante como son la facilitación de la comprensión y cambio conceptual y desarrollo intelectual. Esquemáticamente sería (Kember, 1997):

| Orientación centrada en el profesor | | Intermedia | Orientación centrada en el estudiante | |
|-------------------------------------|---|--|---------------------------------------|---|
| Impartición de la información | Transmisión de los conocimientos de forma estructurada. | Interacción profesor-estudiante (apprenticeship) | Facilitación de la comprensión | Cambio conceptual y desarrollo intelectual. |

Samuelowicz y Bain en su trabajo de 1992 proponían cinco concepciones a las que añadieron dos nuevas categoría en un artículo publicado en el 2001. Resultados de las investigaciones indican que tales concepciones se hacen explícitas a través de los significados que se otorgan a qué se entiende por aprender. Así Samuelowicz y Brain (1992, 2001) identifican siete concepciones de enseñanza. La enseñanza es: Impartir información, Transmisión del conocimiento, Facilitar el aprendizaje, Cambiar las concepciones de los estudiantes, Apoyar el aprendizaje de los estudiantes, Negociar los significados y Promover la creación del conocimiento. Las tres primeras tienen un carácter cuantitativo, el resto cualitativo. En la concepción cuantitativa el profesor es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje porque es el que decide cuándo y cómo

como un cambio en los estudiantes en su forma de percibir y usar el conocimiento. El profesor se convierte en el facilitador del aprendizaje, es el que ayuda a interpretar el mundo que rodea al estudiante. Dall'Alba, 1991 hace también una propuesta de siete concepciones, las tres primeras centradas en el profesor y las cuatro restantes centradas en el estudiantes. La propuesta de Fox, 1983 es similar a la de Kember y Gow (1994) y Gao (1998) quien también propuso cinco concepciones.

En síntesis, las aportaciones parecen indicar que hay dos claras orientaciones con subcategorías. La primera es una orientación centrada en el profesor con un enfoque en la comunicación de los conocimientos y los contenidos de las materias. La segunda orientación está centrada en el estudiante y, por tanto, en el aprendizaje; está centrada en el conocimiento y no en el profesor. Cada una de estas dos orientaciones se subdivide en dos categorías con una quinta concepción intermedia que hace de puente entre ambas orientaciones. Las categorías han quedado defendidas por Kember (1997) del modo siguiente:

1. Impartición de la información.

Es la concepción más pura de la visión centrada en el profesor. El propósito es la presentación de contenidos por parte del profesor. El estudiante es percibido como un receptor pasivo de los contenidos de la materia. Trasladar la información del profesor al estudiante. La enseñanza significa impartir información que se espera que el estudiante obtenga por el solo hecho de estar matriculado en el curso y asistir a clase (Samuelowicz y Bain, 1992). Esta concepción describe la enseñanza en base a la lección magistral y las notas que los profesores se preparan para impartir la clase. Trigwell *et al* (1994) describe esta concepción del modo siguiente: “los profesores explican de tal forma que los alumnos no tengan que decidir cuándo tomar notas. Les dicta lo que es importante. Les hace los esquemas y les da los apuntes para que ellos tenga lo importante”.

Es un intento de llenar a los estudiantes de información. Los profesores creen que los alumnos no tiene interés ni ganas de implicarse en lo que está explicando (Gow y Kember, 1990).

2. Transmitir el conocimiento estructurado

Esta concepción considera a la transmisión del conocimiento como un objetivo prioritario en la enseñanza. Enseñar supone que el conocimiento transferido está estructurado y organizado de acuerdo con los conocimientos que el estudiante ya posee con el fin de que tenga más calidad al añadirlos a lo que ya sabe. Martin y Ramsden (1992) señalaban que en esta concepción el profesor puede percibir la enseñanza como un proceso de elaboración de un cuadro en la que el estudiante solo tiene que ver el cuadro de forma anticipada para que pueda saber hacia dónde va. Al profesor le corresponde presentar su materia de forma estructurada con el fin de facilitar al alumno el proceso de asimilación de los contenidos. El alumno se ve como un receptor pasivo de lo que recibe. La enseñanza se convierte en una transmisión de conceptos y habilidades que los estudiantes deben adquirir (Samuelowicz y Bain, 1992).

Para esta concepción el atributo más importante del profesor es el dominio de los contenidos para ganar calidad en la presentación. El profesor pasa mucho tiempo preparando el material de clase y asegurándose de que está puesto al día. Se preocupa por mejorar sus competencias como docente y se asegura de que con ellas traslada la esencia de la materia a los estudiantes. Aquí importa destacar la presentación de los materiales y hacerlo de la manera más comprensible para el estudiante.

3. Interacción profesor-alumno

La concepción bisagra se caracteriza por la relevancia que se otorga a la interacción profesor-alumno. Kember y Gow (1994) describen textualmente esta concepción al decir que “yo hablo (refiriéndose al profesor) y ellos (los alumnos) escuchan. Luego trato de que hablen pero sin forzar demasiado sus intervenciones porque en realidad yo soy su guía”.

También Trigwell *et al* (1996:80) relata esta concepción diciendo “yo (el profesor) no quiero que mis alumnos lo tomen todo al pie de la letra. Me gusta que piensen y que interpreten antes de que yo hable. Si hago una demostración, no les digo el resultado sino que les pregunto qué creen es previo a los principios expuestos”. Esta concepción se relaciona con la transmisión dado que el profesor hace que el alumno intervenga

profesor. Esta concepción reconoce la importancia del alumno pero desde la percepción de los profesores o desde la modulación que hace el profesor del alumno. Prawat (1992) señala que esta concepción es como la fusión entre el profesor y el contenido de la materia. El profesor representa el conocimiento y el contenido que el alumno tiene que aprender. En esta concepción se hace hincapié en las actividades del aprendizaje tales como los experimentos, la solución de problemas. Dall'Alba (1991) llama a esta concepción "desarrollo de capacidades para ser un experto".

4. Facilitador de la comprensión

En esta orientación cualitativa se incluyen dos o tres concepciones dependiendo de autores. Como elemento común encontramos que tratan de percibir la enseñanza como facilitadora del desarrollo de la comprensión o del conocimiento. Se utiliza la etiqueta facilitador del aprendizaje. Esta concepción tienen como protagonista el aprendizaje y al estudiante. El centro de interés se desplaza del profesor al estudiante. El rol del profesor es ayudar al estudiante a aprender. El énfasis se pone en los resultados del aprendizaje y no en la definición de contenidos.

El profesor es reconocido pero como el facilitador del aprendizaje. Su misión es crear un ambiente de aprendizaje, guiar a los estudiantes en sus procesos del aprendizaje. Cada estudiante es reconocido individualmente y no como una audiencia. El profesor reconoce o percibe que el estudiante no interpreta siempre lo que está diciendo en el modo que él espera. Se interesa por la percepción de los estudiantes sobre lo que pasa en el aula (Martin y Balla, 1991) tal y como plantea la teoría SAL (Student Approaches to Learning). El resultado del proceso de enseñanza es la comprensión que el alumno muestra al aplicar los conocimientos que aprende en situaciones reales y le da sentido a lo que aprende (Samuelowicz y Bain, 1992)

5. Desarrollo intelectual y cambio conceptual

Esta concepción presenta la enseñanza con el objetivo desarrollar las condiciones para que el estudiante pueda lograr ser más autónomo e independiente y pueda desarrollarse a través de la argumentación acerca de las cosas, la aplicación de las ideas y confronte lo que sucede a su alrededor con lo que piensa. De lo que se trata en esta concepción es confrontar al estudiante con las ideas preconcebidas que tenga de las cosas y con lo que el profesor dice. Esta categoría estaría en consonancia con la profesionalización del estudiante. La función del profesor sería la de presentar la imagen de la profesionalización a partir de buenas prácticas y ejemplos y modelos. Es decir, crear espacios de profesionalización con el fin de que los estudiantes piensen y actúen como profesionales. En esta categoría los profesores parecen mantener la idea de que la relación con sus estudiantes deber ser positiva para facilitar la transformación de sus conocimientos y los procesos de aprendizaje en el nuevo contexto del aprendizaje para toda la vida y el desarrollo profesional continuo. Esta concepción estaría en la línea del empoderamiento que el aprendizaje puede otorgar al estudiante.

LAS PERSPECTIVAS CULTURAL Y DISCIPLINAR

La mayor parte de los estudios sobre concepciones se han llevado a cabo en países con un nivel socioeconómico muy similar como por ejemplo Suecia, Países Bajos, UK, Australia, USA, China, Hong Kong y ahora más recientemente Portugal, Chile, España entre otros países europeos e iberoamericanos. Gran parte de los estudios llevados a cabo coinciden en la taxonomía y la semántica planteada, otros difieren influidos por los aspectos culturales. Prawat (1992) señala que las categorías establecidas para definir las concepciones tienen una clara influencia cultural, social, histórica y personal de sus protagonistas. Aunque esto puede ser verdad hasta el momento no hay demasiados estudios que permitan demostrar que las diferencias entre las concepciones de los profesores que ejercen en unos países como los orientales y los occidentales se deban realmente a motivos culturales y valores. Por nuestra parte hemos iniciado algunos estudios para conocer de cerca las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores y de los estudiantes con resultados interesantes y prometedores dentro del contexto del proceso de Bolonia (Hernández Pina, Maquilón-Sánchez, Gracia Sanz y Monroy, 2010; Hernández Pina, y Maquilón-Sánchez, 2010).

Watkins (1997) es de los pocos autores que ha realizados comparaciones entre los estudios llevados a cabo en los países orientales y los occidentales. Su conclusión apunta a que las concepciones planteadas en los estudios en los países occidentales tiene un carácter de universal. Así por ejemplo, la concepción denominada “transmisión del conocimiento” parece que se encuentra tanto en los estudios occidentales como los orientales, pero no otras concepciones o matices de otras concepciones. Para los países orientales la promoción de la conducta moral de los estudiantes es un valor a destacar en la enseñanza, aspecto no tan relevante en los estudios occidentales. Esto es cuestionable ahora si tenemos en cuenta el nuevo planteamiento en el proceso de Bolonia que promueva las competencia del saber ser y del saber estar. En cualquier caso todavía esta área de investigación necesita más estudios y análisis, especialmente en entre países del EEES.

En cuanto a la perspectiva disciplinar, Shuell (1986) señala que lo importante no es lo que hace el profesor sino lo que hacen y piensan los estudiantes. Por su parte Entwistle (1987) también apuntaba que es necesario estudiar el aprendizaje en el contexto de las materias. Ramsden (1988) señalaba que las concepciones pueden ser diferentes en función de las materias. Esta es un área que necesita más investigación. Meyer y Eley (1999) creen que los estudiantes podrían adoptar patrones de aprendizaje diferentes en función del tipo de materias. Hofer (2001) es partidario de hacer más explícitos los supuestos epistemológicos de las materias. Es decir, cómo se construye el conocimiento en una materia. Esto es parte importante en la enseñanza de una materia. Es fundamental discutir “lo que sabemos” pero también “cómo conocemos lo que sabemos”. El trabajo de Kember (1997) ha sido criticado por analizar los enfoques de aprendizaje en términos generales y no disciplinares. Mayer, Passon y Dunne analizaron los enfoques desde la perspectiva disciplinar. Para muchos profesores la identidad académica está estrechamente relacionada con la identidad profesional. Checher y Trowler (2001) destacan la idea de que para el desarrollo profesional y académico de los estudiantes es importante la conciencia que se tenga de las disciplinas. Trigwell y Ashwin (2006) por su parte señalan que las concepciones adoptadas por los estudiantes dependen de su percepción del contexto. La concepción del aprendizaje no es una concepción por sí misma, sino que viene determinada por la experiencia. Es lo que se llama una concepción situada que viene derivada por la respuesta adoptada ante el contexto de aprendizaje percibido. A la vista de los resultados de algunas de estas investigaciones, la conclusión es que hay que hacer más investigación sobre las concepciones en el contexto de la disciplinas. Una línea de investigación relacionada con este ámbito es la que está estudiando el valor de los conceptos clave o de umbral en la comprensión de una disciplina o los que permiten ver los cosas de un modo diferente (Meyer y Land, 2003).

Para terminar, queremos señalar que dentro de esta línea de trabajo actualmente estamos realizando un proyecto de investigación, y otro ya terminado, financiados por la Fundación Séneca para analizar cuál es perfil de concepciones de la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes y profesores en la universidad. Parte de los primeros resultados obtenidos han sido presentados en el Congreso de ECER-Viena 2009 (Hernández Pina et al., 2009). En base a las propuestas de los autores citados anteriormente hemos elaborado y aplicado un cuestionario que trataba de recoger las grandes categorías sobre concepciones expuestas más arriba y que reducimos a cuatro, por un lado dos concepciones centradas en el profesor y la materia y otras dos centradas en el aprendizaje y el estudiante. Se hicieron dos tipos de cuestionario contemplando las mismas categorías, uno que se aplicó a profesores y otro a estudiantes. Los resultados más relevantes indican que los cuestionarios tienen una fiabilidad muy aceptable y su validez de constructo también fue muy aceptable con una clara estructura sobre las concepciones cualitativa y cuantitativa. Por parte de los estudiantes las concepciones por la que optaron fue, en el caso de la enseñanza aquella que establece que debe facilitar el aprendizaje y en el caso del aprendizaje aquella que desarrolle competencias que ayuden a comprender y aplicar la información, construir e interpretar lo significados de los conocimientos adquiridos.

En cuanto a los profesores optaron por la concepción de la enseñanza que ayude a adquirir los conocimientos a través de una buena presentación. En el caso del aprendizaje la opción fue la que hace referencia a que el aprendizaje debería ayudar a asimilar los conceptos y a comprender y memorizar los contenidos, así como relacionarlos con los conocimientos previos. En la relación que hicimos sobre las concepciones entre estudiantes y profesores observamos que los estudiantes optaron

más por las concepciones cualitativas, es decir las basadas en el estudiante y los profesores por las cuantitativas, es decir la basada en la enseñanza. Aunque los datos no son concluyentes y necesitan una profundización con una metodología basada en la entrevista nos ayudan a comprender un poco más el escenario actual de que entiende los profesores y los estudiantes es la enseñanza y el aprendizaje.

En esta breve síntesis hemos querido destacar el protagonismo diferente que se presenta en las aulas, sobre las formas distintas de percibir la enseñanza y el aprendizaje y cómo cada una de ellas lleva a actuaciones diferentes por parte de sus protagonistas. Profundizar en estos ámbitos es necesario, así como la transferencia de estos conocimientos a estudiantes y profesorado por la repercusión que tiene en la calidad de las actuaciones de sus protagonistas. Las investigaciones siguen en curso y a ello nos seguiremos dedicando con la intención de contribuir a un mayor conocimiento de lo que sucede en las aulas.

(Este trabajo es el resultado de la investigación *“Percepción del profesorado sobre las necesidades de aprendizaje en función de los enfoques de enseñanza en el marco del EEES”*, financiada por la Fundación Séneca – Agencia Regional De Ciencia Y Tecnología de la Región de Murcia, 2010. 11908/PHCS/09)

REFERENCIAS

- Baxter, M.B. (1992) **Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' Intellectual Development**. S. Francisco: Jossey Bass.
- Belenky M.F , Clinchy, B.M y Goldberger, N.R. (1986). **Women's ways of knowing**. N. Y.: Basic Books
- Beuchat Reichardt, M. (2010). Concepciones de aprendizaje en estudiantes de pedagogía básica. **Tesis doctoral**. Universidad de Granada.
- Beuchat Reichardt, M. y Hernández Pina, F. (2010). Epistemological and learning beliefs in initial training for pedagogy learning in a Santiago de Chile University. **Comunicación presentada a ECER**, Helsinki, 2010.
- Dall'Alba, G. (1990). Foreshadowing conception of teaching. **Research and Development in Higher Education**, 13, 291-297.
- Dall'Alba, G. (1991). Foreshadowing conceptions of learning. **Research and Development in Higher Education**, 13, 293-297.
- Duell , O.K. y Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Belief about Knowledge and Learning. **Educational Psychology Review**, 13, (4), 419-449.
- Dunkin, M. J. (1990). The induction of academic staff to a university: Processes and products. **Higher Education**, 20, 47-66.
- Dunkin, M. J. y Precians R.P. (1992). Award-winning university teachers' concepts of teaching. **Higher Education**, 24, 483-502.
- Dweck, C. S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, 95, 256-273.
- Entwistle, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. En J. Richardson, M. Eysenck y D.W. Arren- Piper, (Eds.) **Student learning research in education and cognitive psychology**. London: University Press
- Fox, D. (1983). Personal theories of teaching. **Studies in Higher Education**, 8(2), 151-163.
- Gao, H. (1998). **A study of Chinese teachers. Conceptions of teaching**. Hubel Education Press, China.
- Gow, L., Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? **Higher Education**, 19, 307-322.
- Gow, L. y Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to

Hammer, D. (1994). Epistemological beliefs in introductory physics. **Cognitive Instruction**, 12, 151-183

Hernández Pina, F., García Sanz, M.P., Maquilón Sánchez, J.J., Cuesta Sáez de Tejada, J.D. y Monroy Hernández, F. (2009). University academic's and student conceptions of teaching and learning in Higher Education. Viena, **ECER 2009**.

Hernández Pina, F. y Maquilón-Sánchez, J.J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones desde la investigación. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 13, 3, 17-25.

Hernández Pina, F. , Maquilón-Sánchez, J.J. , Gracia Sanz, M.P y Monroy, F. (2010). Concepciones de la Enseñanza y el Aprendizaje en Profesorado de Educación Superior. **Psicología Educativa**, 16 (2), 95-105.

Hofer, B.K. y Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research**, 67, 88-140.

Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. **Journal of Educational Psychology Review**, 13(4).

Kember, D., & Gow, L. (1990). Cultural specificity of approaches to study. **British Journal of Educational Psychology**, 60, 356-363.

Kember, D. y Gow, L. (1994). Orientations to teaching and their effect on the quality of student learning. **Journal of Higher Education**, 65(1), 58-74.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics. conceptions of teaching. **Learning and Instruction**, 7(3), 255-275.

Kitchener, K.S. y King, P.M. (1981). Reflective judgment: concepts of justification and their relationship to age and education. **Journal of Applied Development Psychology**, 2, 89-116.

Maquilón-Sánchez, J.J. y Hernández Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. **Anales de Psicología**, 27, 1, 126-134.

Martin, E. y Balla, M. (1991). Conceptions of teaching and implications for learning. **Research and Development in Higher Education** 13, 298-304.

Martin, E. y Ramsden, P. (1992). An expanding awareness. How lecturers change their understanding of teaching. **Higher Education**, 13, 298-304.

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

Marton, F. y Saljo, R. (1984). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell and N.J. Entwistle (eds) **The Experience of Learning**. Edinburgh: Scottish Academic Press.

Meyer, J. y Eley, M. (1999). The development of affective subscales to variation in students. experiences of studying mathematics in higher education. **Higher Education**, 37, 197-216.

Meyer, J. y Land, R. (2003). Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. **Improving Student Learning – Ten Years On**. C.Rust (Ed), OCSLD, Oxford. ESRC Teaching and Learning Research Programme Project No L139251099

Murray, K. y Macdonald, R. (1997). The disjunction between lecturers. conceptions of teaching and their claimed educational practice. **Higher Education**, 33, 331-349.

Pajares, M. F. (1992). Teachers. beliefs and education research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, 63(3), 307-332.

Perry, W.G. (1968). Patterns of development in thought values of students in a liberal arts college: A validation of scheme. Final Report. Harvard University.

Perry, W. G. (1970). **Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years**. New York: Holt, Reinhart and Winston.

Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. En: A. W.

- Prawat, R. S. (1992). Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective. **American Journal of Educational Psychologist**, 100(3), 354-395
- Prosser, M., K. Trigwell, et al. (1994). A phenomenographic study of academics' conceptions of science learning and teaching. **Learning and Instruction**, 4, 217-231.
- Prosser, M., E. Martin, et al. (2005). Academics. experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. **Instructional Science**, 33, 137-157.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: situational differences in learning. En R.R. Schmeck (ed.) **Learning Strategies and Learning Styles**. New York: Plenum.
- Ramsden, P. (1992). **Learning to teach in Higher Education**. London and New York: Routledge.
- Säljö, R. (1979). Learning about learning. **Higher Education**, 8, 443-451.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. D. (1992). Conception of teaching held by academic teachers. **Higher Education**, 24, 93-111.
- Samuelowicz, K. y Brain, J. D. (2001). Revising academic beliefs about teaching and learning. **Higher Education**, 41, 299-325.
- Schommer, M (1990). The effects of beliefs about nature of knowledge on comprehension. **Journal of Educational Psychology**, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. **Journal of Educational Psychology**, 85, 406-411.
- Schommer, M. (1997). **The development of epistemological tutoring: Case studies**. Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Schommer-Aikins, M. y Walker, K. (1997). Epistemological Beliefs and valuing school: considerations for college admission and retention. **Research in Higher Education**, 38, 173-186.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. **British Journal of Educational Psychology**, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. **Educational Psychologist**, 39 (1), 19-29.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. **Review of Educational Research**, 56(4), 411-436.
- Svensson, L. (1984). Skill in learning. F. Marton, D. Hounsell, and N. Entwistle (eds), **The experience of learning**, Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Trigwell, K., Prosser, M. et al. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. **Higher Education**, 27, 85-93.
- Trigwell, K y Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: a relational perspective. **Studies in Higher Education**, 21, 275-284.
- Trigwell, K y Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. **Higher Education**, 51, 243-258.
- Watkins, D. (1997). Good teaching: A cross-cultural perspective. Unpublished manuscript, the University of Hong Kong.
- Watkins, D. (2001). Learning about learning enhances performance. **National School Improvement Network Research Matters Number 13** (London, Institute of Education).
- Watkins, D., Carnell, E. Lodge, C. y Whalley, C. (2002). Effective learning. **National School Improvement Network Research Matters Number 17** (London, Institute of Education).