

Exploración de las Concepciones del Aprendizaje de los alumnos de posgrado

Eduardo Escalante Gómez
Universidad Aconcagua, Mendoza.

Resumen

Este estudio está dirigido a explorar y modelar algunos aspectos seleccionados de las concepciones del aprendizaje de alumnos de posgrado. Específicamente su propósito ha sido identificar las concepciones del aprendizaje en alumnos de posgrado en ciencias sociales. Se aplicó el Inventario *Reflexiones sobre al Aprendizaje* a una muestra de 105 alumnos. En términos de resultados, se identificaron las concepciones del aprendizaje que tienen los alumnos, revelando una combinación de concepciones cuantitativas y cualitativas sobre el aprendizaje, siendo interesante la identificación de fricciones constructivas, así como las congruencias entre las concepciones que es esperable de los alumnos de un posgrado y sus concepciones actuales. El Inventario muestra valores altos aceptables de consistencia interna (alfa de Cronbach). También se explora la estructura factorial del instrumento. Finalmente, se examinan algunas incongruencias y fricciones entre las concepciones de los alumnos y las concepciones institucionales del aprendizaje.

Palabras Claves: Aprendizaje superficial, aprendizaje profundo, concepciones, congruencia, fricción

Exploration of Postgraduate Students' Conceptions of Learning Abstract

This study sets out to explore and model selected aspects of the conceptions of learning of postgraduate students. Specifically its purpose has been the identification of conceptions of learning in postgraduate students in social sciences. The Reflections on learning inventory was applied to a sample of 105 students. In terms of results, it was find a combination of quantitative and qualitative conceptions on learning, being interesting to identify the constructive frictions as well as congruencies between the conceptions is expected from postgraduate students and their actual conceptions. The inventory exhibit acceptably higher values of internal consistency (alphas). Also it explores the instrument factor structures. Finally, some incongruences and frictions between Students' conceptions and institutional conceptions of learning are examined.

Keywords: Surface learning, deep learning, conceptions, congruence, frictions

Planteamiento del problema

Los posgrados significan una transición a un nuevo territorio académico y de aprendizaje y se supone que los alumnos deberían encontrar cambios en áreas como los estilos de trabajo, las habilidades intelectuales, organizacionales y técnicas. Es un

contexto académico que demanda alto nivel de conocimiento teórico y metodológico relevante, además una amplia gama de habilidades investigativas.

Se ha detectado que los currículos altamente directivos y estructurados de pregrado, no prepararían debidamente a los alumnos para una investigación de posgrado abierta y negociable. Esto generaría una variedad de problemas (incongruencias y fricciones) durante el proceso investigativo del posgrado (Cone & Foster, 1993). De allí la importancia de identificar las fuentes de variación entre los alumnos.

En la etapa inicial de la investigación, los alumnos encuentran las mayores dificultades, por ejemplo, definir un problema de investigación o decidir sobre un tópico de investigación (Jones, 1992). En las etapas de diseño y ejecución, los problemas más comunes son de naturaleza metodológica (Delamont & Eggleston, 1983). Los alumnos de posgrado tienden a carecer de independencia en las fases iniciales de desarrollo de sus tesis, lo cual podría ser el resultado de sus concepciones y percepciones previas sobre las relaciones alumno-docente.

Teóricamente, la aplicación de estrategias de aprendizaje efectivas, permitiría enfrentar los problemas de deficiencia teórica, insuficiencia de conocimiento metodológico, y poco desarrollo de habilidades investigativas. La comprensión de las concepciones del aprendizaje de los alumnos es parte de este proceso. Los enfoques de los alumnos hacia el aprendizaje están muy relacionados con sus concepciones del aprendizaje (Marton, Hounsell & Entwistle, 1997).

La literatura presenta descripciones diferentes, a veces contradictorias sobre la manera como los alumnos conciben y enfrentan su aprendizaje. Es importante hacer una aclaración. Este tipo de estudios está dirigido a identificar, describir y clasificar concepciones y enfoques de aprendizaje y no específicamente a alumnos (Entwistle, 1999). La clasificación de alumnos, según determinadas concepciones o enfoques, sería un error. En el caso de cualquier situación pedagógica, la concepción y el enfoque representan lo que es significativo para el alumno en una determinada situación de aprendizaje; y en el caso de la formación de posgrado la forma de operar con los contenidos de una determinada disciplina. Este proceso involucra la intencionalidad del alumno en una situación que se puede definir como relacional entre él y la situación, entre él y el contexto.

Tanto las concepciones como los enfoques del aprendizaje, no representan algo que el alumno tiene y que aplicaría en diversas situaciones según se requiera, sino que es

lo que representa para el alumno una determinada situación académica, de aprendizaje.

El estudio de los enfoques sobre el aprendizaje en un contexto académico revela que los alumnos enfrentan las situaciones académicas de diferentes maneras. Por ejemplo, se las ha dividido en general en dos categorías cualitativamente diferentes: un enfoque superficial versus un enfoque profundo, el último asociado con un mejor aprendizaje (Entwistle & Entwistle, 1992; Entwistle & Ramsden, 1983; Marton & Säljö, 1976; Marton e.t al., 1997). Para Entwistle (1998), se podría identificar tres tipos de enfoques: a) enfoque profundo, b) enfoque superficial y c) enfoque estratégico.

El enfoque superficial significa que el alumno enfrenta las exigencias de las materias y se concentra en rutinas de memorización de los hechos; hay memorización de hechos y procedimientos de manera rutinaria.

El enfoque profundo se basa en un interés en la materia y el alumno trata de maximizar su comprensión (Biggs, 1993). Al considerar los estudios de posgrado el aprendizaje profundo se puede dividir en dos dimensiones: dirigido a la comprensión (enfoque profundo tradicional), y el analítico y argumentativo (científico). Esto por el carácter investigativos de las tesis de posgrado que requieren que el alumno desarrolle habilidades analíticas y argumentativas.

El enfoque estratégico significa que el alumno emplea diferentes estrategias para hacer frente a las exigencias académicas que se perciben como interesantes e importantes.

Los enfoques anteriores son creaciones institucionales, creaciones de lo que se considera “justo” desde el punto de vista académico y del aprendizaje. Desde esta perspectiva se genera la moral académica que define el buen aprendizaje y el mal aprendizaje.

Los enfoques y concepciones sobre el aprendizaje que tienen los alumnos no siempre están en consonancia con los enfoques de la enseñanza y las demandas del ambiente académico (Vermunt, 1998). La congruencia ocurre cuando son compatibles, pero se observan fricciones que se reflejan, por ejemplo, en la baja tasa de posgraduados que terminan sus tesis. Las fricciones se pueden dividir en dos categorías. La fricción constructiva que representa un desafío para los alumnos para aumentar y diversificar sus estrategias de aprendizaje y pensamiento necesarias para su desarrollo. La fricción destructiva puede ocasionar una disminución en las habilidades de aprendizaje y pensamiento; las habilidades potenciales no se desarrollan y las existentes no se pueden

poner en práctica.

Este estudio exploratorio aborda las concepciones del aprendizaje de los alumnos de posgrado en orden a identificar posibles fricciones – constructivas o destructivas. El logro de aprendizajes de calidad en la formación de posgrado es un tema estratégico para las universidades. Se ha observado que no hay coincidencia entre las intenciones de lograr calidad y lo que realmente ocurre.

Son diferentes perspectivas las que convergen a este tipo de estudio, entre ellas las creencias epistemológicas, la auto-eficacia del aprendizaje, las experiencias previas de aprendizaje, entre otras. En este estudio se empleó la perspectiva de las *Reflexiones sobre el Aprendizaje* de parte de los alumnos de los posgrados.

Los hallazgos de este estudio apoyarían el proceso de validación del Inventario de *Reflexiones sobre el Aprendizaje* creado por Meyer (Meyer & Boulton-Lewis, 1999) para medir y modelar los factores que afectan las concepciones del aprendizaje. Este tipo de antecedentes, además, permitiría identificar las concepciones de los alumnos de posgrado y analizar si coinciden o no con lo que se espera de ellos.

Antecedentes y fundamentación teórica

La investigación de Meyer y Boulton-Lewis (1999) señala que el proceso de aprendizaje puede ser afectado por diferentes concepciones sobre el aprendizaje, por ejemplo, aprendizaje como acumulación de conocimiento y aprendizaje como tener diferentes perspectivas.

Al investigar este tipo de cuestiones, lo importante es tener una posición abierta respecto de las concepciones de los alumnos de posgrado y no un modelo rígido, por ejemplo, una interpretación dicotómica, esto porque hay evidencias consistentes que indican que las estructuras empíricas subyacentes serían sensibles a los contextos y otros factores. No obstante, uno puede concordar con Meyer y Boulton-Lewis (1999), y señalar que se puede identificar las concepciones del aprendizaje de los alumnos y que frecuentemente reflejan una estructura jerárquica, que incluye las concepciones del aprendizaje que tradicionalmente se basan en la acumulación del aprendizaje y la memorización hasta las concepciones del aprendizaje más complejas típicamente asociadas con los cambios de perspectiva sobre la realidad, comprensión y aplicación del conocimiento a contextos más amplios. Sin olvidar, y reiterando, que lo que se identifican son concepciones y no alumnos.

El estudio de las concepciones del aprendizaje tiene diversas variantes. Hay perspectivas motivacionales (por ejemplo, aprendizaje como deber, aprendizaje como empoderamiento), de desarrollo (aprender haciendo, aprendiendo a comprender) o culturales (valores culturales, creencias, y lenguaje). Otras concepciones se concentran en el aprendizaje como crecimiento cuantitativo y otras como proceso de construcción de sentido. A continuación se hace referencia a este tipo de concepciones.

Una concepción considera que el aprendizaje es saber más que lo que se sabía desde en el sentido cuantitativo (concepción del aumento del aprendizaje personal). Una segunda concepción considera que el aprendizaje es recordar información y ser capaz de repetirla cuando es necesario (memorización y reproducción). Una tercera concepción estima que el aprendizaje es conocer más de modo que ese conocimiento se pueda usar posteriormente (aplicación). Una cuarta concepción enfoca el aprendizaje como comprensión que permite dar sentido a las cosas (comprensión). Una quinta concepción considera que el aprendizaje es abrir la mente de modo de ver las cosas de manera diferente (ver algo de una manera distinta). Una sexta concepción establece que el aprendizaje es un viaje continuo que permite que la comprensión de las cosas nuevas permite que la persona crezca (cambio como persona).

Las concepciones 1, 2, y 3 tienen una perspectiva cuantitativa del aprendizaje, mientras que la 4, 5, y 6 se concentran en la construcción de sentido. Las concepciones cuantitativas del aprendizaje focalizan la adquisición del conocimiento factual mientras que las concepciones cualitativas implican un énfasis en la comprensión y en la construcción del significado. Las concepciones acumulativas tenderían a generar enfoques superficiales no necesariamente asociados a la calidad de los aprendizajes.

Lo importante es que las concepciones del aprendizaje pueden variar y desarrollarse a partir de experiencias apropiadas, por ejemplo, aplicando mediaciones derivadas del concepto de la zona del desarrollo próximo. Se supone que los contextos y ambientes de aprendizaje de los posgrados deberían provocar una modificación positiva en las concepciones de aprendizaje que traen los alumnos a partir de sus experiencias académicas y profesionales previas y de los contextos en que se han desempeñado.

Existen diversas hipótesis asociadas a las concepciones de los alumnos universitarios, que en alguna medida se pueden asociar con los que ocurre con los alumnos de posgrado, y que se relacionan con la calidad de sus aprendizajes y sus logros.

Se sugiere que los alumnos tienden a tener concepciones cuantitativas con un mayor énfasis en la memorización y la reproducción de hechos, sin embargo un mayor nivel de conciencia sobre las competencias como modelo bastante instalado en la formación universitaria, permitiría esperar, tanto en el grado como en el posgrado, una mayor focalización de la comprensión y un menor énfasis en la memorización.

No obstante, aún podrían estar instaladas concepciones más cuantitativas que indicarían una mayor pobreza de los procesos de aprendizaje. La obtención de perfiles de las concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos de posgrado usando la información obtenida mediante la aplicación del inventario de *Reflexiones sobre el Aprendizaje*, permitiría identificar congruencias e incongruencias entre los perfiles deseables y esperados y los perfiles actuales de los alumnos. Es decir, se podría identificar el grado de consistencia/inconsistencia de los perfiles y de la cultura de calidad académica instalada.

Teóricamente se espera que los perfiles de las concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos, tengan mayores puntuaciones en observables tales como pensar independientemente, relacionar ideas, ver las cosas de maneras diferentes, entre otros; y el caso de los observables tales como aprendizaje basado en hechos, el conocimiento es discreto y de hechos, fragmentación entre otros las puntuaciones deberían ser más bajas. Si las puntuaciones son altas en observables tales como aprendizaje es un deber u obligación moral, memorizar después de comprender, memorizar antes de comprender, etc., se estaría en presencia de incongruencias que habría que examinar, en términos de si ayudan a los aprendizajes de calidad y logros académicos o los interfieren (fricciones). En cualquiera de estos escenarios, es fundamental la conducción académica de los procesos de aprendizaje y de las concepciones instaladas en la cultura organizacional y en los alumnos mismos.

Las investigaciones sugieren que los estudios de posgrado requieren aprendizaje profundo, estratégico, más auto-regulado y altos niveles de pensamiento crítico comparado con el nivel de pregrado o grado (Vermetten, Vermunt & Lodewijks, 1999).

La autonomía del alumno es la competencia más enfatizada (Johnson, Lee & Green, 2000; Phillips, 1994). Hay evidencia que muestran la falta de habilidad de investigar de manera independiente, estaría asociada a la baja tasa de graduación o extensión del tiempo para terminar los estudios en ciencias sociales (Buckley & Hooley, 1988; Lovitts & Nelson, 2000).

Los estudios empíricos muestran que el uso de estrategias apropiadas de aprendizaje tiene un efecto positivo en el logro académico (Entwistle, 2002). En especial, la toma de conciencia de los propios procesos de aprendizaje.

En los últimos años ha habido diferentes alternativas a lo que fue el dominio de la psicología instruccional conductista que no produjo los resultados esperados en términos de facilitar al alumno el desarrollo de estrategias y habilidades intelectuales efectivas. El renacimiento de la cognición significó el reconocimiento de los alumnos como creadores de sentido o constructores de su propio conocimiento (Resnick & Collins, 1996, p. 377). No obstante, estos cambios no necesariamente se han expresado en los hallazgos de las investigaciones de lo que ocurre con los alumnos de posgrado. Las evidencias sugieren que el progreso en los estudios de ciencias sociales de este nivel de formación, dependen en gran medida de los compromisos personales de los alumnos con su investigación y sus tutores. Este punto de vista tiene confirmación en estudios empíricos que han investigado los factores que influyen en la finalización de las tesis (Buckley & Hooley, 1988). Se han identificado factores asociados a los individuos mismos, a las instituciones, y también a la naturaleza de la socialización en la cultura de la disciplina (Delamont, Atkinson & Parry, 2000).

Diseño y metodología

Participantes y procedimientos

Se aplicó el Inventario de *Reflexiones sobre el Aprendizaje* (Meyer & Boulton-Lewis, 1997) a una muestra seleccionada aleatoriamente y estuvo formada por 105 alumnos de posgrado en el área de la Ciencias Sociales (provenientes de derecho, psicología, sociología, y educación) de tres universidades (dos públicas y una privada). El grupo consistió de 65 alumnos y 40 alumnas. Sus edades fluctúan entre 25 y 48 años.

Este inventario comprende 10 subescalas de 5 ítems cada una. Tres ejemplos de ítems son: Aprender es un proceso de aumentar el conocimiento personal; aprender es llenar la memoria con hechos; el significado de algo provee, al mismo tiempo, una estructura para recordarlo.

Las posibilidades de respuestas – tipo escala Likert - son cinco: 1) todas las veces o casi todas; alternativamente usted definitivamente está de acuerdo; 2) cerca de tres cuartos de las veces; alternativamente usted está de acuerdo, pero con reservas; 3) cerca

de un cuarto de las veces; alternativamente usted está en desacuerdo pero con reservas; y 5) difícilmente está de acuerdo; alternativamente definitivamente usted está en desacuerdo.

Se solicitó a los alumnos que reflexionaran sobre sus experiencias y creencias sobre el aprendizaje.

Los datos fueron analizados usando SPSS/PC versión 17.0

Confiabilidad del instrumento

Se calculó el alfa de Cronbach a cada una de las 10 sub-escalas y el resultado de presenta en la tabla 1. Todas las escalas resultaron confiables.

Tabla 1. Alfa de Cronbach de las 10 subescalas

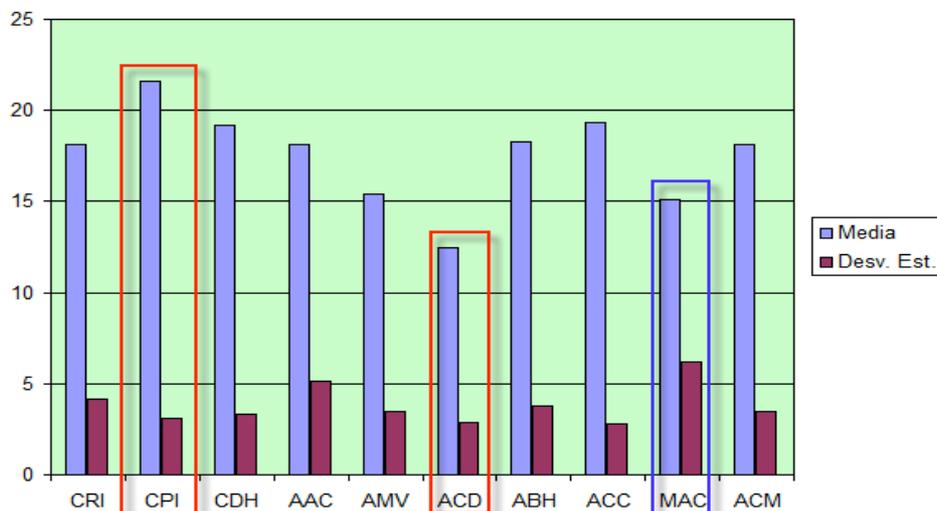
Nombre Subescala	Dominio: cómo se sabe que ha ocurrido el aprendizaje, y cómo es experimentado, influenciado y concebido	Alfa Cronbach
CRI	Conocimiento concebido como recordar información	0,74
CPI	Conocimiento concebido como pensar independientemente	0,69
CDH	Conocimiento concebido como discreto y de hechos	0,76
AAC	Aprendizaje concebido como acumulación	0,73
AMV	Aprendizaje como manera de ver diferentemente las cosas	0,71
ACD	Aprendizaje es un deber u obligación moral	0,77
ABH	Aprendizaje basado en hechos	0,79
ACC	Aprendizaje concebido como un aumento del conocimiento	0,78
MAC	Aprendizaje como memorizar después de comprender	0,71
ACM	Aprendizaje implica memorizar con comprensión	0,81

Si se acepta que un test – en este caso un inventario - es internamente consistente cuando el valor del coeficiente de confiabilidad es más o menos de 0.70, hay que decir que las sub-escalas tienen niveles satisfactorios de confiabilidad.

Resultados y/o discusión de resultados

Se obtuvo la estadística para cada una de las sub-escalas de modo de poder apreciar las diferencias desde el punto de vista descriptivo, seguidamente se ejecutó el análisis factorial, y el análisis de diferencias de medias.

Gráfico 1. Media y desviaciones estándar para cada sub-escala del Inventario



En el gráfico 1 se detectan la sub-escala CPI (*Conocimiento concebido como pensar independientemente*) con una media mayor, la sub-escala ACD (*Aprendizaje es un deber u obligación moral*) con una media menor y la sub-escala MAC (*Aprendizaje como memorizar después de comprender*) con mayor dispersión. La gran dispersión de MAC sugiere que la memorización no necesariamente es una concepción de todos los alumnos. Dos sub-escalas CPI y ACC reflejarían procesos más cualitativos y por ende concepciones profundas del aprendizaje. El observable *Aprendizaje es un deber u obligación moral* (ACD) tiene un valor levemente por sobre la media de la escala, pero comparativamente el puntaje es bajo. Esto era predecible en ambientes de posgrado. También era predecible la alta puntuación de la sub-escala *pensamiento independiente* (CPI). Las sub-escalas CDH, ACC, y CRI presentan medias relativamente altas y están asociadas a una concepción más superficial del aprendizaje. El análisis descriptivo permite señalar que los alumnos emplean ambos enfoques de aprendizaje: *superficial* y *profundo*.

Se supone que son éstas el tipo de concepciones con las que los alumnos llegan a los posgrados y se podría pensar en una *fricción constructiva*. Indudablemente que hay que considerar la formación previa de los alumnos, por ejemplo, derecho, psicología, sociología, educación.

Las investigaciones sobre los estudios de posgrado han demostrado que los

alumnos dirigen sus aprendizajes hacia los aspectos de su disciplina que consideran relevantes o interesantes. También se ha detectado que sus ideas sobre la profesión, determinan lo que puede ser relevante para ellos. Así como se ha demostrado que los alumnos con una experiencia limitada tienden a tener enfoques atomísticos, mientras que los alumnos con una experiencia profesional amplia pueden adoptar una forma de trabajo con un rango mayor de perspectivas.

Los alumnos que cursan posgrados y que provienen del área del derecho no presentan dificultades para aplicar un grupo de reglas y entender el proceso de acumulación gradual del conocimiento. No obstante, las características cuantitativas y cualitativas de las habilidades investigativas en ciencias sociales, les genera cierto grado de dificultades, lo mismo ocurre con la estadística ya sea clásica o la estadística textual, y con la metodología de análisis del discurso.

Análisis Factorial

La prueba de Kolmogorov-Smirnov mostró que los datos están distribuidos normalmente y se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio. En la tabla 2 se muestran los observables que tienen saturaciones significativas ($>0,30$). Se realizó un análisis para obtener la estructura ortogonal y la oblicua para la confirmación de los factores.

Los pesos de la estructura factorial se muestran en la tabla 2. El orden según importancia de los dos factores retenidos, y dependiendo de la varianza de los datos extraída en cada uno de ellos, es el siguiente: factor 1 y factor 2.

El factor 1 se caracteriza por su carácter más cualitativo y transformacional, basado en la comprensión subyacente. El factor 1 tiene una orientación de los observables de carácter acumulativo.

Tabla 2. Observables y Factores del Inventario

Observables del Inventario	Factor 1	Factor 2
Conocimiento concebido como pensar independientemente	0,72	
Aprendizaje concebido como aumento de conocimiento	0,70	
Conocimiento concebido como recordar información	0,64	
Aprendizaje en ver de manera diferentes las cosas	0,56	
Aprendizaje implica memorizar con comprensión	0,39	
Aprendizaje como acumulación		0,78
Aprendizaje basado en hechos		0,61
Conocimiento es discreto y de hechos		0,55
Aprendizaje es un deber u obligación moral		0,51
Aprendizaje implica memorizar antes de comprender		0,43
% de la varianza explicada	29,12	15,16
% acumulado	29,12	44,28

Concepciones del aprendizaje y la disciplina (derecho, psicología, sociología, y educación)

Se utilizó el análisis de varianza de un factor (ANOVA) y como variable predictora se ingresó la *disciplina de origen* con cuatro niveles (derecho, psicología, sociología, y educación). Se aplicó la prueba de Sheffé como análisis *post hoc*. Los resultados arrojaron una razón F de 2,67 sig. 0,002. Y la prueba *post hoc* indicó que los alumnos de Derecho tienen diferencias significativas con relación al resto de las disciplina de origen. La sub-escala ABH (*Aprendizaje basado en hechos*) mostró diferencias significativas respecto al resto de los alumnos de otras disciplinas. Esto es entendible, por el tipo de preparación de los abogados en las habilidades de análisis y síntesis de ley/hecho, siendo una habilidad muy importante. La recopilación de hechos resulta ser totalmente relevante para los abogados. Esto no significa que no lo sean para las otras disciplinas, pero no se obtuvieron diferencias significativas.

También resultaron diferencias significativas entre derecho y el resto de las disciplinas al examinar al sub-escala CPI. Aunque los abogados piensan de maneras que categóricamente son similares a otras profesiones, estos resultados confirmarían que ellos tienden a pensar de maneras particulares

En relación al resto de las disciplinas de origen (psicología, sociología, y psicología) no muestran diferencias significativas en esta sub-escalas.

Un resultado interesante son las diferencias no significativas en la sub-escala AMV (*Aprendizaje como manera de ver diferentemente las cosas*). Es algo que se podría

considerar relativamente evidente en psicología, educación, y sociología. En el caso de derecho es otro de los componentes importante del razonamiento legal: la habilidad y capacidad de analizar un tema desde la perspectiva de las diferentes partes (cliente, testigos, juez, jurado).

El perfil de los puntajes promedios de las concepciones sobre el aprendizaje muestra puntajes relativamente altos en el factor 1, relacionado como un enfoque más profundo de los procesos de aprendizaje, y puntajes más bajos en el enfoque más superficial, esto resultaría coherente con las expectativas de los posgrados. Los observables *aprendizaje basado en hechos* y *aprendizaje implica memorizar antes de comprender* tienen valores relativamente altos. Es decir, se trataría de un perfil relativamente coherente: altos puntajes en los observables asociados a una concepción cualitativa del aprendizaje y bajos puntajes asociados a una concepción cuantitativa del aprendizaje, aunque se requiere una mayor observación de los observables que indicaría cierto grado de incongruencia.

Se requiere el análisis de cada uno de los perfiles de las concepciones sobre el aprendizaje de los alumnos, concentrándose en aquellos que presenten mayores incongruencias, por ejemplo, puntuaciones altas en *pensar de manera independiente* y *memorizar antes de comprender*. Este proceso se puede realizar a través de entrevistas cualitativas que permitan identificar las dificultades para realizar procesos más profundos y de calidad de sus aprendizajes. Siendo el primer paso, constatar si el alumno tiene conciencia de sus incongruencias y de la posible relación entre su concepción del aprendizaje y la calidad y logros obtenidos.

En general, los resultados indicarían que los alumnos que ingresan a los posgrados presentan un perfil aproximado a las concepciones deseables en este nivel, esto es, de carácter cualitativo y más profundo. Lo importante sería reforzar este tipo de concepciones mediante prácticas epistemológicas, de investigación y de trabajo intelectual coherentes con las competencias esperadas, en cuanto calidad de los aprendizajes. Las incongruencias indicarían que se producen aprendizajes pobres, de baja calidad. Un área bastante evidente de este tipo de incongruencias se puede observar en los procesos de formación preparatorias para la investigación – tesis - que el alumno debe realizar en el posgrado, pero también en la falta de coherencia entre las disciplinas del plan de estudios y los procesos investigativos.

El perfil obtenido contiene puntajes altos en las escalas superficiales y profundas.

La disonancia es un fenómeno interesante, porque además de apuntar a la combinación atípica de diferentes enfoques de aprendizaje, podría reflejar relaciones problemáticas entre alumnos individuales y sus ambientes de aprendizaje. Se puede sugerir la hipótesis de que los alumnos que son coherentes en concepciones tienden a ser inmunes respecto de las demandas de sus entornos de aprendizaje.

Conclusiones

Los ambientes de aprendizaje para ser efectivos deberían identificar las concepciones del aprendizaje de los alumnos, además de definir un determinado modelamiento de lo deseable, traducido por ejemplo, en un modelo de competencias. Esto permitiría resolver constructivamente las posibles fricciones. En el libro *Reading Statistics* de Wood & Petocz (2003), demuestran un enfoque pedagógico en el cual el pensamiento estadístico se desafía de manera deliberada y se desarrolla a través de una serie de actividades dirigidas hacia la “construcción del sentido”, usando componentes técnicos como medio de completar la construcción del sentido.

Hay que señalar que es insuficiente la reestructuración de los métodos y de la enseñanza de manera aislada para resolver, por ejemplo, la dificultad experimentada por los abogados para estudiar ciertas cuestiones estadísticas, esto es, para pasar de una disciplina a otra disciplina, o la dificultad general de los alumnos de posgrado para escribir un ensayo o un artículo (paper).

Se ha sugerido que es necesario negociar las transiciones entre disciplinas. Para los alumnos puede ser difícil entender las convenciones en una determinada disciplina. Se requiere una mejor comprensión y una comunicación más efectiva para evitar los conflictos entre las prácticas de las disciplinas y las fricciones destructivas.

Es interesante identificar la formación de las diferentes disciplinas. Cada disciplina activa determinadas formas de razonamiento. Por ejemplo, los abogados desarrollan el razonamiento legal y se habla de “pensar como abogado”. Aunque en este contexto el pensamiento lógico involucra pensamiento lineal.

Es importante aclarar que una concepción del aprendizaje de tipo memorístico no significa que el alumno adopte un enfoque superficial, perfectamente puede significar un enfoque profundo, incluso la literatura habla de memorización profunda. La

memorización y la comprensión serían dos procesos de aprendizaje cualitativamente diferentes, pero no excluyentes. Lo que representaría una *fricción destructiva* en los estudios de posgrado sería la memorización mecánica.

Se puede concluir que las concepciones del aprendizaje identificadas en la revisión de la literatura, tienen expresión en los resultados de este estudio exploratorio respecto de las sub-escalas del inventario y de los factores identificados. Se pudieron identificar las diferentes concepciones que manifiestan los alumnos de posgrado y que se expresan como una combinación de ellas. Los resultados indican claramente la existencia de un grado importante de congruencia y de fricciones constructivas.

Los resultados descriptivos y del análisis factorial permiten identificar ciertos patrones respecto de las concepciones del aprendizaje, además del grado de congruencia respecto de lo esperado y las concepciones que están instaladas en los alumnos. La ampliación de la muestra a alumnos de otras áreas del conocimiento (por ejemplo, posgrados de ingeniería, arte, etc.) permitiría despejar la interrogante sobre si estos resultados son únicos para este tipo de posgrados o es más común en los estudios de este nivel de formación. La confirmación se lograría solamente con una ampliación de la muestra.

Finalmente, en trabajos futuros se podría examinar diferentes hipótesis que permitan explorar en los posgrados las relaciones entre las concepciones más cualitativas y cuantitativas y los rendimientos académicos; las relaciones entre la formación académica previa, el género, la edad, las concepciones del aprendizaje y los rendimientos académicos.

Referencias bibliográficas

- Biggs, J. (1978). Individual and group Differences in Study Process, *British Journal of educational Psychology* 48: 266-279.
- Boulton-Lewis, Gillian M. & Lewis, David & Wilss, Lynn A. (2003) Dissonance between conceptions of learning and ways of learning for indigenous Australian university students. *Studies in Higher Education*, 28(1), 79-89.
- Buckley, P. J., & Hooley, G. J. (1988). The non-completion of doctoral research in management: Symptoms, causes and cures. *Educational Research*, 30(2), 110-119.
- Cone, J. D., & Foster, S. L. (1993). *Dissertations and theses from start to finish: Psychology and related fields*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Delamont, S., & Eggleston, J. F. (1983). *A necessary isolation? A study of postgraduate research students in education*. En J. Eggleston & S. Delamont (Eds.), *Supervision of students for research degrees: With a special reference to educational studies* (23-46). Birmingham: BERA.
- Entwistle, N. (1983). *Styles of Learning and Teaching. An integral Outline of educational Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons.
- _____ (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the special issue. *Higher Education*, 22, 201-204.
- _____ (2002). *Understanding academic performance at university: A research perspective*. En C. Desforges & R. Fox (Eds.), *Teaching and learning: The essential readings* (108-123). Oxford: Blackwell Publishers.
- Entwistle, N. J., & Entwistle, A. (1997). Revision and the experience of understanding. En F. Marton, D. Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (145-154). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. J., & Smith, C. (2002). Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72(3), 321-342.
- Jones, J. (1992). *Undergraduate students and research*. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Starting research: Supervision and training* (50-68). Brisbane, QLD: The Tertiary Education Institute, University of Queensland.
- Johnson, L., Lee, A., & Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147.
- Knight, N., & Zuber-Skerritt, O. (1992). *Problems and methods in research: A course for the beginning researcher in the social sciences*. En O. Zuber-Skerritt (Ed.), *Starting*

- research: Supervision and training (211-228). Brisbane, QLD: The Tertiary Education Institute, University of Queensland.
- Lovitts, B. E., & Nelson, C. (2000). The hidden crisis in graduate education: Attrition from Ph.D. programs. *Academe: Bulletin of the AAUP*, 86(6), 44-50.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of educational research*, 19, 277-300.
- Marton, F., Hounsell, D., & Entwistle, N. J. (Eds.). (1997). *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I - Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high school students studying in Hong Kong. *Learning and Instruction*, 7, 21-48.
- Meyer, J. H. F. (1995). A quantitative exploration of conceptions of learning. *Research and Higher Development*, 18(J-Z), 545 - 550.
- Meyer, J. H. F., & Boulton, L. G. M. (1999). On the operationalisation of conceptions of learning in higher education and their association with students' knowledge and experiences of their learning. *Higher Education Research and Development*, 18(3), 289-302.
- Phillips, E. M. (1994). *Avoiding communication breakdown*. In O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (Eds.), *Quality in postgraduate education* (134-142). London: Kogan Page.
- Resnick, L. B., & Collins, A. (1996). *Cognition and learning*. En E. De Corte & F. E. Weinert (Eds.), *International encyclopedia of developmental and instructional psychology* (pp. 377-381). New York: Pergamon.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (1999). A longitudinal perspective on learning strategies in higher education: Different viewpoints towards development. *British Journal of Educational Psychology*, 69(2), 221-242.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25-50.
- _____ (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational psychology*, 68, 149-171.
- Wood, L. N. & Petocz, P. (2003). *Reading Statistics*. Sydney: University of Technology.