



# Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios argentinos

Learning Conceptions in the Social Representations of Argentine University Students

Concepções de aprendizagem nas representações sociais de estudantes universitários argentinos

**Ida Lucía Morchio\***  [orcid.org/0000-0002-1072-5019](https://orcid.org/0000-0002-1072-5019)

**Roxana Graciela Marsollier\*\***  [orcid.org/0000-0002-1972-1436](https://orcid.org/0000-0002-1972-1436)

Para citar este artículo: Morchio, I. L. y Marsollier, R. G. (2024). Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios argentinos, *Revista Colombiana de Educación*, (90), 375-397. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-16164>



Recibido: 17/02/2022  
Evaluado: 29/11/2022

pp. 375-397

N.º 90

375

\* Doctora en Educación. [lucymorchio@gmail.com](mailto:lucymorchio@gmail.com)  
\*\* Doctora en Educación. [rgmarsollier@conicet.gov.ar](mailto:rgmarsollier@conicet.gov.ar)

## Resumen

En este estudio, se analizan las representaciones sociales que subyacen a las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios, según la carrera que cursan, el tramo de la trayectoria académica en que se encuentran al momento de participar en la investigación y su autopercepción de competencia para aprender. Participaron 422 estudiantes de cuatro carreras de grado de la UNCuyo, Argentina. Se utilizó metodología cualitativa, a través del diseño Teoría fundamentada. Los datos se recolectaron mediante una técnica asociativa a partir del término inductor "aprender", seguida de una técnica de selección y jerarquización de elementos. La Teoría fundamentada permitió sistematizar los datos originalmente cualitativos en categorías explicativas, las que posteriormente se analizaron estadísticamente según frecuencia y nivel de importancia concedida por los participantes. Los resultados indican el predominio de concepciones interpretativas y cognitivas como núcleo estable de las representaciones sociales compartidas por los estudiantes. Asimismo, se observan diferencias según carrera, tramo inicial o final de la trayectoria académica y autopercepción de competencia para el aprendizaje. Esas diferencias aportan categorías emergentes que podrían ampliar la estructura de las representaciones compartidas asociando el aprender con factores actitudinales-motivacionales, con un proceso transformador o con elementos contextuales. Estos aspectos diferenciadores invitan a repensar la conceptualización de aprender según la experiencia educativa situada y sugieren que en la concepción de aprendizaje que los estudiantes construyen en las vivencias compartidas se imprimen particularidades que el docente puede constituir en horizonte de la interacción educativa.

## Keywords

learning conceptions; social psychology; social representations; grounded theory; university student

## Palabras clave

concepciones de aprendizaje; psicología social; representaciones sociales; teoría fundamentada; estudiante universitario

## Abstract

This paper presents an analysis of the social representations underlying the conceptions of learning among university students, according to the degree program they attend, the section of the academic trajectory in which they are at the time of participating in the research and their learning competence self-perception. During the study, the participants were 422 students attending four degree programs at UNCuyo, Argentina. Qualitative methodology was used, through the Grounded Theory design. The data was collected using an associative technique based on the term "learn", followed by an element ranking technique. The Grounded Theory allowed the original qualitative data to be systematized into explanatory categories, which were subsequently analyzed statistically according to frequency and level of importance granted by the participants. The results indicate a predominance of interpretive and cognitive conceptions as a stable core of the social representations shared by the students. Likewise, differences are observed according to study program attended, initial or final and learning competence self-perception. Those differences bring about emerging categories that could expand the structure of the shared representations, associating learning with attitudinal-motivational factors, with a transformational process or with contextual elements. These differentiating aspects call for rethinking the conceptualization of learning from a contextualized educational experience and suggest that, in the conception of learning students build in the shared experiences, there appear particular aspects that teachers can use as a horizon in the educational interaction.

## Resumo

Este artigo de pesquisa analisa as representações sociais que fundamentam as concepções de aprendizagem de estudantes universitários, de acordo com o curso de graduação que frequentam, o segmento da trajetória acadêmica em que estão no momento de participar da pesquisa e a sua autopercepção de competência de aprendizagem. Durante o estudo participaram 422 alunos de quatro programas de graduação na UNCuyo, Argentina. Para isso, foi utilizada a metodologia qualitativa, por meio do método Grounded Theory. Os dados foram coletados por meio de uma técnica associativa baseada no termo indutor "aprender", seguida de uma técnica de classificação de elementos. A Grounded Theory permitiu que os dados originalmente qualitativos fossem sistematizados em categorias explicativas, que foram posteriormente analisadas estatisticamente de acordo com a frequência e o nível de importância atribuído pelos participantes. Os resultados indicam uma predominância de concepções interpretativas e cognitivas como núcleo estável de representações sociais compartilhadas pelos alunos. Da mesma forma, observam-se diferenças de acordo com o curso frequentado, estágio inicial ou final da trajetória acadêmica e autopercepção da competência de aprendizagem. Essas diferenças trazem categorias emergentes que podem ampliar a estrutura das representações compartilhadas, e associar a aprendizagem a fatores atitudinais-motivacionais, com um processo transformacional ou com elementos contextuais. Esses aspectos diferenciadores exigem repensar a conceitualização de aprendizagem a partir de uma experiência educativa contextualizada e sugerem que, na concepção de aprendizagem, os alunos constroem as experiências compartilhadas, surgem aspectos particulares que os professores podem construir como horizonte na interação educativa.

## Palavras-chave

concepções de aprendizagem; psicologia social; representações sociais; teoria fundamentada; estudante universitário

## Introducción

El estudio sobre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje a partir de las vivencias respectivas de docentes y estudiantes aportan elementos para comprender los procesos académicos (González Ugalde, 2014), ya que producen insumos de vital importancia para construir, implementar y evaluar estrategias pedagógico-didácticas que optimicen el encuentro educativo.

En este sentido, la finalidad del presente estudio es analizar las concepciones de aprendizaje, desde una perspectiva psicosocial, es decir, indagando acerca de las representaciones sociales compartidas por los estudiantes respecto a lo que implica aprender en la universidad. Posteriormente, conocer si esas representaciones difieren según la carrera elegida, el tramo de la trayectoria en que se encuentra el estudiante o su autopercepción de competencia para aprender.

A continuación, se sintetizan las principales contribuciones teóricas que servirán de base a la interpretación de los resultados obtenidos.

## Sobre el estudio de las concepciones de aprendizaje

En las últimas décadas, se observa un claro interés en indagar de qué modo las concepciones sobre la mente, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza inciden en aspectos representativos de la trayectoria universitaria, entre estos, resultados académicos, procesos y estrategias que realiza el estudiante, métodos de enseñanza, vínculo con el docente, etcétera.

Al respecto, Pérez Echeverría *et al.* (2009) distinguen dos enfoques: uno más general, que indaga sobre las diferentes maneras en que las personas entienden la naturaleza del conocimiento, sus creencias sobre el funcionamiento mental, la forma de conocer y su incidencia en la conducta, formalizados en el enfoque de la teoría de la mente y en el de las creencias epistemológicas. El otro, más específico, investiga cómo los aprendices o los docentes se representan los procesos de aprendizaje y de enseñanza e incluye los estudios sobre la metacognición, los estudios fenomenográficos y el enfoque de las teorías implícitas.

Estas tres últimas perspectivas –metacognitiva, fenomenográfica y de las teorías implícitas– se diferencian entre sí por la pregunta que se formulan, por las herramientas que emplean, por la accesibilidad a la conciencia que tienen esas concepciones y por la posibilidad de verbalizarlas (Pérez Echeverría *et al.*, 2009). Publicaciones de revisión muestran que las tres perspectivas se han utilizado ampliamente en la investigación española e hispanoamericana reciente (Iguacel y Mainou, 2020). A continuación se repasará brevemente en qué consiste cada una de ellas.

Los estudios sobre la metacognición tienen en cuenta el conocimiento referido a la cognición –en sentido declarativo– y al propio pensamiento en acción –el darse cuenta de lo que se hace–, como también a la necesidad y posibilidad de autorregularlo –sentido procedimental–. Entre las herramientas que emplea, se encuentran las entrevistas y/o cuestionarios e inventarios (Pérez Echeverría *et al.*, 2009).

Por su parte, los estudios fenomenográficos identifican modos cualitativamente diferentes en los que las personas experimentan y conceptualizan fenómenos del mundo que las rodea (Marton *et al.*, 1993), empleando, fundamentalmente, entrevistas semiestructuradas, inventarios y cuestionarios de autoinforme. Las producciones que se obtienen expresan las formas en que las personas perciben o entienden los fenómenos (Marton, 1988). En esta investigación, interesan aspectos experienciales que se definen a partir de la relación del sujeto con las situaciones en las que aprende (Marton, 1981; Marton y Booth, 1997).

Los trabajos iniciales sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios remiten a la década de los años 1970 y se enmarcan predominantemente en la tradición fenomenográfica (Boulton-Lewis, 2004). Es bien conocido el aporte de Säljö (1979), quien distinguió dos formas de abordar el estudio de un texto, a saber, de manera superficial o profunda. según un enfoque superficial, se observa una tendencia a retener el contenido de un modo memorístico y repetitivo, mientras que, desde un enfoque profundo, se prioriza la comprensión y el acceso al mensaje transmitido en el texto. Más tarde, se incorporó el enfoque de logro, orientado a conseguir un nivel alto de rendimiento recurriendo a estrategias como la organización y el control del tiempo y del espacio (Entwistle, 1988, citado por Salim y Lotti de Santos, 2010).

En investigaciones fenomenográficas posteriores, se reconocieron seis formas cualitativamente diferentes de entender el aprendizaje: (1) como incremento del propio conocimiento; (2) como memorización y reproducción; (3) como aplicación; (4) como comprensión del significado; (5) como percibir algo de un modo diferente; y (6) como cambio en la persona. Las tres primeras se vinculan con el enfoque superficial, y las otras tres responden a una aproximación profunda, que busca comprender el significado e integrar el conocimiento (Boulton-Lewis, 2004; Entwistle, 2007; Marton y Säljö, 1976; Paakkari *et al.*, 2011).

Respecto a la mirada de las teorías implícitas, el supuesto es que las concepciones no son accesibles a la conciencia, por tanto, tampoco verbalizables, sino que se hacen accesibles según las producciones de los sujetos. “[...] entendemos las teorías implícitas como un conjunto de principios que restringen tanto nuestra forma de afrontar como de interpretar o atender las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje a las que nos enfrentamos” (Pérez Echeverría *et al.*, 2009, p. 79), las que no constituyen ideas aisladas, sino verdaderas teorías.

En el enfoque metacognitivo y fenomenográfico, el estudiante es consciente y puede comunicar sus experiencias; en el enfoque de teorías implícitas las concepciones “son ante todo un saber hacer más que, como en las representaciones explícitas, un saber decir” (Pozo *et al.*, 2009, p. 104).

Uno de los argumentos de quienes adhieren a este enfoque es que lo que el aprendiz informa no necesariamente coincide con lo que hace. Esto trae aparejada la posibilidad de que las respuestas comuniquen los conocimientos sobre el tema –en particular lo que quien responde sabe que estaría bien hacer– más que sus creencias; y que en algunas ocasiones actúen de un modo, y en otras reflexionen y lo hagan de una manera diferente (Pérez Echeverría *et al.*, 2009).

Pozo *et al.* (2009) identifican tres teorías implícitas sobre el aprendizaje a saber: directa, interpretativa y constructiva. Esta propuesta tripartita se define en función de un sistema que conjuga tres componentes principales: las condiciones, los procesos que realiza quien aprende y los resultados por obtener en términos de contenidos (Pozo, 1996).

Sobre la base de la categorización de Säljö (1979), Martínez Fernández (2007) llega a una solución empírica acorde con la estructura tripartita definida por Pozo y Scheuer (1999) y plantea que

las inferencias indirectas que se hacen desde la tradición de las teorías implícitas, a partir de los juicios y predicciones del sujeto, no difieren de las categorías y conclusiones generadas desde los estudios más descriptivos y de preguntas directas propios de la tradición fenomenográfica. (Martínez Fernández, 2007, p. 13)

Las tres perspectivas específicas –fenomenográfica, metacognitiva y teorías implícitas– comparten un anclaje en la psicología cognitiva, de hecho, la más difundida en el dominio de las concepciones de aprendizaje. Esta situación motiva a comparar el sistema de categorías sobre lo que el estudiante universitario entiende por aprender obtenido mediante un enfoque fenomenográfico –anclado en la psicología educativa–, con los resultados obtenidos recurriendo al enfoque de representaciones sociales, anclado en la psicología social. Uno, el psicoeducativo, muestra tradición y abundante bibliografía. El otro, el psicosocial, dispone de escasos estudios publicados y es en el que se inscribe esta propuesta.

## Las concepciones de aprendizaje y las representaciones sociales

Desde una mirada cognitiva, Pozo y Rodrigo (2001) señalan que las teorías implícitas que subyacen a lo que un sujeto entiende por aprendizaje surgen de las representaciones o modelos mentales que el individuo utiliza para

comprender y explicar su mundo social y personal. Desde una perspectiva psicosocial, las representaciones sociales se entienden como construcciones sociocognitivas que se producen a partir de los procesos de interacción compartidos por los miembros de un mismo grupo o por pertenecer a un mismo contexto (Banchs, 2000). Al respecto, Jodelet (2011) sostiene que las representaciones socialmente compartidas desempeñan un rol fundamental en los procesos de comprensión y asimilación del saber, tanto es así, que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Aquí entra en juego la teoría de las representaciones sociales.

A nivel conceptual, las teorías implícitas difieren de las representaciones sociales puesto que las primeras constituyen sistemas de nociones que permiten interpretar la realidad según una elaboración personal, que tiene lugar en un contexto de experiencias compartidas. En cambio, las representaciones sociales se caracterizan por ser configuraciones dinámicas que se generan en la práctica social y que otorgan sentido a las situaciones sociales (Castorina y Barreiro, 2012). No obstante, sin perder de vista estas diferencias, en ambas nociones están presentes elementos individuales y sociales. En este sentido, si bien los procesos de aprendizaje implican construcciones propias, en estas inciden prácticas sociales en interacción con otros miembros de un grupo particular, inserto en un contexto institucional y sociocultural determinado.

La teoría de las representaciones sociales, planteada inicialmente por Moscovici en la década de 1960, generó distintos enfoques y aproximaciones y dio lugar a un profundo y prolífero desarrollo científico desde entonces hasta nuestros días. Originalmente, Moscovici (1961, citado por Araya Umaña, 2002) sostiene que la representación es un corpus de conocimientos organizados cuya función es guiar el comportamiento y la comunicación entre los individuos. En este sentido, las representaciones sociales se organizan como un conocimiento común, en tanto surgen de la construcción de un lenguaje y sentimientos compartidos (Jodelet, 2019). Es una construcción mental de la realidad que se concreta en la interacción con otros miembros del grupo, lo que no solamente otorga identidad al sujeto, sino que, además, atribuye sentido al mundo que lo rodea (Banchs, 2001).

Al respecto, Jodelet (1986) sostiene que una representación social consiste en una elaboración tanto psicológica como social de la realidad. Esto implica que la experiencia del individuo se construye en interacción con los demás, en un espacio de intersubjetividad que trasciende al individuo aislado (Wagner y Flores Palacios, 2010). Además, estas representaciones sociales constituyen sistemas de opiniones, conocimientos y creencias compartidos por miembros de un mismo grupo social o cultural.

La investigación científica reconoce dos enfoques predominantes en el estudio de las representaciones sociales. Uno es el enfoque procesual, desarrollado por Jodelet a partir de los tradicionales postulados de Moscovici, que pone el acento en el proceso por el cual las personas otorgan sentido y significado al mundo que las rodea. El otro es el enfoque estructural, representado por la escuela de Aix en Provence (Francia), que procura identificar los elementos que componen una representación social, su organización y funciones (Banchs, 2000).

Para los fines del presente estudio, se optó por el enfoque estructural. Esta perspectiva se centra en cómo se organizan los distintos elementos que configuran una determinada representación social, es decir, cuál es su estructura interna en cuanto a los elementos que las componen y sus posibles relaciones.

Desde esta perspectiva, Flament (2001) conceptualiza la representación social como un conjunto organizado de cogniciones sobre la realidad, las que a su vez son compartidas por los miembros de un grupo. Según Abric (2001), estas cogniciones se organizan en torno a un núcleo central compuesto por uno o más elementos y cumple un doble propósito. En primera instancia, tiene una función generadora de la representación, en tanto otorga significado a los distintos elementos que la conforman. En segundo lugar, desempeña una función organizadora de los lazos que unen los distintos elementos entre sí, y permite distinguir el sistema o núcleo central de la representación de otros elementos periféricos (Abric, 2001). Si bien los elementos incluidos en el núcleo central tienden a mantenerse, las representaciones sociales son dinámicas y pueden producirse variaciones, especialmente en cuanto a sus elementos periféricos, los que son más susceptibles a los eventos ambientales (Wachelke, 2012).

Por su parte, Moliner (2016) plantea que las representaciones sociales no solo aluden a una estructura, sino también a las relaciones que las personas establecen entre las opiniones y creencias que las conforman y, a la vez, esas creencias forman vínculos o puentes entre las personas; en este sentido, propone utilizar la denominación de núcleo matriz. Según este autor, el núcleo matriz posee distintas funciones: (a) la denotación que permite identificar, mediante etiquetas verbales, dónde se posiciona la persona respecto del significado sobre un determinado objeto o situación, en el vasto universo de opiniones; (b) la agregación de otros elementos centrales o periféricos, que guardan relación entre sí y encuentran sentido y significado en su propio contexto; y (c) la federación, ya que el núcleo proporciona una matriz común en la evocación de una misma representación, lo que permite integrar, en otros elementos considerados periféricos, la riqueza de las experiencias individuales (Moliner, 2007).

El supuesto de partida del presente estudio indica que las concepciones de aprendizaje están asociadas a representaciones socialmente construidas de lo que implica aprender en la universidad. Estas representaciones pueden mostrar diferencias en sus elementos constitutivos, según sea la carrera de pertenencia, el tramo –inicial o final– de la trayectoria académica en que se encuentra el estudiante y la autopercepción respecto a la propia competencia para aprender en la universidad.

## Metodología

### Diseño

Se utilizó un diseño metodológico cualitativo, a partir de la aplicación de la Teoría fundamentada de enfoque sistemático (Strauss y Corbin, 2016). Este diseño permite analizar datos originalmente cualitativos, construir categorías explicativas a partir de estos y, finalmente, cuantificar los resultados obtenidos.

### Participantes

En la investigación participaron 422 estudiantes universitarios de cuatro carreras de grado de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina: Ciencias de la Educación ( $n = 89$ ), Ciencia Política y Administración Pública ( $n = 106$ ), Trabajo Social ( $n = 120$ ) y Ciencias Médicas ( $n = 107$ ). Se utilizó el criterio de cohorte, con dos mediciones: tramo inicial (segundo año) y tramo final (último año), según el detalle que presenta la tabla 1.

**Tabla 1**

*Distribución de la muestra por carrera y según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica*

	Ciencias de la Educación		Ciencia Política		Trabajo Social		Ciencias Médicas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Tramo inicial	58	65,17	55	51,89	60	50	60	56,07
Tramo final	31	34,83	51	48,11	60	50	47	43,93
Total muestra	89	100,00	106	100,00	120	100,00	107	100,00

Por otra parte, se consideró la autopercepción de competencia para aprender, entendida como la apreciación que el estudiante tiene de sí mismo respecto a su mayor o menor facilidad para el aprendizaje, en el contexto de la carrera que cursa. Al respecto, se establecieron dos categorías

de respuesta: aprende fácilmente o aprende con alguna dificultad. En la tabla 2, se expone la distribución de la muestra por carrera, según auto-percepción de competencia para aprender.

**Tabla 2**

*Distribución de la muestra por carrera y según auto-percepción de competencia para aprender*

	Ciencias de la Educación		Ciencia Política		Trabajo Social		Ciencias Médicas	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Aprende fácilmente	57	64,05	65	61,32	40	33,33	64	59,81
Aprende con alguna dificultad	32	35,95	41	38,68	60	66,67	43	40,19
Total muestra	89	100,00	106	100,00	120	100,00	107	100,00

## Técnicas e instrumentos

En esta comunicación se exponen los resultados obtenidos de la combinación de una técnica de asociación libre de palabras y posterior jerarquización de elementos, propuestas por Abric (2001) para el estudio de las representaciones sociales, a fin de identificar cómo se compone el núcleo de la representación social y cuáles son sus elementos periféricos. Estas técnicas forman parte de un cuestionario mayor denominado Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la universidad (Inceapu) (Morchio, 2014; Morchio y Difabio de Anglat, 2018; 2019).

En el inventario, se solicita, en primer lugar, escribir nueve palabras asociadas espontáneamente con el término inductor “aprender” –técnica de asociación libre–, según la propia experiencia en la universidad. A continuación, el estudiante selecciona, de los términos identificados previamente, los tres que, según su juicio, representan de manera más ajustada el proceso de aprendizaje vivenciado (técnica de jerarquización).

Para el análisis de datos, se tomaron en consideración los tres términos escogidos, respetando el orden de presentación: primero, segundo y tercer lugar.

## Procedimiento

En primer término, se presentó el proyecto de investigación Aprender en la universidad, con sus objetivos y transferencia esperada. Los estudiantes participaron del estudio de manera libre y voluntaria, luego de prestar su

consentimiento informado. Posteriormente, completaron el cuestionario general Inceapu, en el cual se incluyen las técnicas que se informan en el presente artículo. Cabe destacar que se respetaron los resguardos éticos correspondientes, garantizando la confidencialidad de los datos.

## Procesamiento de datos

La matriz de datos obtenida quedó constituida por un total de 1266 palabras que surgen de los tres vocablos considerados más estrechamente asociados con aprender, por cada participante. Posteriormente, los términos se analizaron según el modelo sistemático de la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2016), que permite codificar y contrastar los datos entre sí, a fin de generar categorías –abiertas, axiales y, finalmente, selectivas– que permitan explicar la realidad y generar teoría sobre ella (Soneira, 2006). Cabe señalar que se optó por la Teoría fundamentada, en tanto es una de las posibilidades metodológicas más completas para el abordaje de las representaciones sociales, en tanto permite reducir la variedad de datos con la finalidad de identificar un concepto nuclear, lo que coadyuva a develar la estructura de una representación (elementos centrales y periféricos) (Flick, 2015).

Del análisis efectuado emergieron ocho categorías explicativas sobre la concepción del aprendizaje en estudiantes universitarios, a saber: cognitiva, interpretativa, transformadora, básica, actitudinal-motivacional, práctica, condicionantes de base y contexto situado. Cabe señalar que estas categorías se construyeron *a posteriori*, lo cual implica que no se tuvo ninguna teoría pedagógica como referencia.

A continuación, se conceptualizan las categorías elaboradas:

- a. Categoría interpretativa: alude a procesos mediacionales que realiza el estudiante en su interacción con el contenido de aprendizaje. El término que más se reitera es *comprender*. Se puede entender como sumar nuevos conocimientos a los conocimientos previos; como reestructuración, lo que conlleva una modificación en los esquemas de conocimiento o como construcción de nuevos conocimientos en función del sentido crítico, la transferencia, el descubrimiento de perspectivas.
- b. Categoría cognitiva: alude a la finalidad o producto último del aprendizaje, en cuanto a alcanzar el *conocimiento* –término que más aparece en esta categoría–, la *sabiduría* o el *entendimiento*. Se incluyen también procesos en su forma consolidada, como *asimilación*, *memorización*, *adquisición de conocimientos*, *experiencia*, *interiorización*, entre otros.

- c. Categoría actitudinal-motivacional: incorpora los factores que indican la disposición del estudiante para aprender. Incluye términos como *estudiar, esfuerzo, dedicación, constancia*, que remiten a las connotaciones emocionales y motivaciones de los estudiantes que entran en juego cuando aprenden.
- d. Categoría transformadora: conlleva referencias a cambio, innovación, enriquecimiento, superación, mirada crítica. Esta transformación puede hacer referencia a un cambio personal –que puede ser, por ejemplo, cognitivo o conductual– como también a un cambio social o cultural o a una perspectiva superadora respecto al contenido de aprendizaje dado. Los vocablos incluidos en esta categoría son: *crecimiento, desarrollo, cambio, transformación, enriquecimiento, superación, perfeccionamiento*, entre otros.
- e. Categoría básica: El aprendizaje se asocia con actividades instrumentales que permiten el acceso al contenido por aprender. Se incluyen términos como *leer, escribir, ver, escuchar, observar, visualizar*, etcétera.
- f. Categoría práctica: refiere al plano de la ejecución, a la posibilidad de realizar, aplicar o transferir lo aprendido en situaciones posteriores. Reagrupa términos como *práctica, aplicación, utilidad, acción, implementar*, etcétera.
- g. Categoría de condicionantes de base: alude a factores inmodificables (herencia, edad) y a otros que admiten cierto grado de modificabilidad por quien aprende, como las capacidades y aptitudes. Contiene vocablos como *herencia, edad, habilidad, aptitud, ingenio, capacidad*, etcétera.
- h. Categoría del contexto situado: refiere a los factores externos que coadyuvan al proceso de aprendizaje, ya sea en cuanto a relaciones interpersonales, aspectos académico-institucionales o bien culturales. Se incluyen aquí palabras como *pares, compañeros, docentes, profesores, evaluación, didáctica, tiempo, familia, cultura*, entre otras.

Una vez categorizadas todas las respuestas, se examinaron las categorías en función de dos criterios: (a) la frecuencia de aparición y (b) el nivel de importancia otorgado por cada participante.

Posteriormente, se efectuó un análisis estadístico, cruzando la frecuencia de cada categoría con el nivel de importancia, calculado con base en la ponderación del orden jerárquico otorgado por los estudiantes. De este análisis surge que las categorías que presentan mayor frecuencia de aparición y, además, muestran alta importancia constituyen los elementos

del núcleo central de la representación social. Por su parte, las categorías que obtienen baja frecuencia e importancia se consideran elementos periféricos de esa representación.

## Resultados

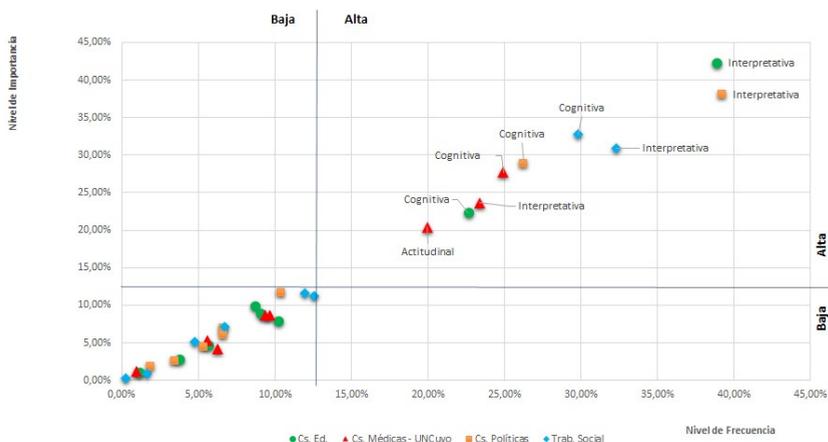
Los resultados muestran la estructura de las representaciones sociales sobre aprender en la universidad en sus elementos centrales y periféricos. Asimismo, permiten identificar contrastes por carrera, tramo de la trayectoria académica y autopercepción de competencia para el aprendizaje.

### Categorías predominantes sobre aprender en la universidad por carrera

Las categorías que emergen de los datos permiten reconocer las concepciones sobre aprender en la universidad compartidas por los estudiantes que cursan una misma carrera.

A continuación, se presentan los resultados más significativos en cada una de las muestras analizadas.

En el gráfico de dispersión que muestra la figura 1, se observa que las categorías que se ubican en el cuadrante superior derecho son aquellas que tienen mayor frecuencia de aparición en las respuestas y, además, a las que los participantes le asignaron mayor importancia en su valoración. Las categorías allí contenidas constituyen los elementos estables –núcleo estructural– de la representación social sobre la experiencia de aprendizaje en la universidad. En este núcleo, se puede observar que predominan las categorías interpretativa y cognitiva de aprendizaje para todas las carreras –con mínimas variaciones de frecuencia e importancia–, lo cual indica concepciones compartidas por todos los estudiantes y, además, consideradas más relevantes. No obstante, solo en la carrera de Ciencias Médicas (triángulos rojos), los factores actitudinales-motivacionales se suman a las categorías anteriores, constituyéndose en parte del núcleo representacional. El resto de las categorías identificadas presentan bajos niveles de frecuencia e importancia, por lo que constituyen los elementos periféricos, es decir, asociados a experiencias particulares.



**Figura 1**  
*Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios de diferentes carreras*

*Nota:* los límites de frecuencia e importancia, que indican si una categoría es de baja o alta frecuencia o importancia, se establecieron en función del total de respuestas obtenidas y su ponderación y la cantidad de categorías empleadas en el análisis. Expresados en porcentaje, ambos límites se establecen en un 12,50%.

## Categorías predominantes según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica

A continuación, se describen las diferencias en cuanto a las categorías prioritarias, según el momento de la trayectoria académica en que se encontraba el estudiante cuando participó del estudio, las que se identifican como tramo inicial (2.º año) o final (último año de la carrera). La primera aproximación a los datos pone de manifiesto que las categorías centrales de la representación social de cada carrera están presentes en ambos tramos de las mismas cohortes por carrera, acompañadas por algunas diferencias sutiles, de frecuencia e importancia. Ello indica una tendencia general de la cohorte a mantener estables los elementos constitutivos de su representación social sobre aprender en el transcurso del tiempo.

Así, por ejemplo, para las carreras de Trabajo Social y Ciencias Médicas se intensifica la categoría que remite a los aspectos cognitivos vinculados al aprendizaje en la universidad, siendo más marcada en frecuencia y en importancia, para los estudiantes que cursan el tramo final.

En la carrera de Ciencia Política ocurre algo similar, pero con predominio de la categoría interpretativa, la cual aumenta en frecuencia e importancia hacia el final de la trayectoria académica.

En particular, en la carrera de Ciencias de la Educación, curiosamente las categorías que estructuran el núcleo –interpretativa y cognitiva–, disminuyen en frecuencia e importancia con el avance de la trayectoria, para darle paso a un elemento que se suma al núcleo duro de la representación social (tabla 3). Esta nueva categoría, que solo emerge de modo incipiente entre quienes se encuentran en el tramo final, corresponde a la concepción transformadora que asocia el “aprender” con un proceso de cambio, sea este en el contenido que se aprende, en el sujeto que aprende o en la sociedad.

**Tabla 3**

*Categorías predominantes por carrera y según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica.*

Tramo	Carrera	Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3
Inicial (2.º año)	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Interpretativa	Cognitiva	
Final (último año)	Ciencias Médicas	Interpretativa	Cognitiva	Actitudinal- motivacional (estable)
	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	transformadora (emergente)
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Cognitiva	Interpretativa	
	Ciencias Médicas	Cognitiva	Interpretativa	Actitudinal- motivacional (estable)

### Categorías predominantes según autopercepción de competencia para aprender

Por último, se analiza cómo incide la autopercepción de competencia para aprender –aprende fácilmente o con alguna dificultad– en las representaciones sociales sobre el aprendizaje en la universidad. Los resultados obtenidos muestran variaciones menores, pero sin alterar los elementos centrales del núcleo de la representación social predominante en las distintas carreras, excepto en Trabajo Social, donde emerge al núcleo una nueva categoría, como se observa en la tabla 4.

**Tabla 4**

*Categorías predominantes por carrera y según autopercepción de competencia para aprender*

<b>Autopercepción</b>	<b>Carrera</b>	<b>Categoría 1</b>	<b>Categoría 2</b>	<b>Categoría 3</b>
Aprende fácilmente	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Interpretativa	Cognitiva	
Aprende con alguna dificultad	Cs Médicas	Cognitiva	Interpretativa	Actitudinal-motivacional (estable)
	Ciencias de la Educación	Interpretativa	Cognitiva	
	Ciencia Política	Interpretativa	Cognitiva	
	Trabajo Social	Cognitiva	Interpretativa	Contexto situado (emergente)
	Ciencias Médicas	Interpretativa	Cognitiva	Actitudinal-motivacional (estable)

Los estudiantes de las carreras en Ciencias de la Educación y Ciencia Política presentan una estructura representacional similar, conformada por el predominio de la categoría interpretativa, seguida de la cognitiva, independientemente de su autopercepción de competencia para aprender.

En la carrera de Ciencias Médicas, se observan algunas diferencias. Si bien las categorías interpretativa y cognitiva se encuentran en el núcleo representacional, puede observarse que se modifican en intensidad según la autopercepción de competencia para aprender. Así, la categoría interpretativa predomina entre quienes informan que aprenden con alguna dificultad, mientras que la categoría cognitiva prevalece en quienes aprenden fácilmente. Cabe destacar que la categoría actitudinal-motivacional persiste como tercera categoría estable del núcleo matriz, para todos los estudiantes de Medicina, independientemente de su autopercepción de aprendizaje.

En la carrera Trabajo Social, también se observan diferencias, ya que la categoría cognitiva es prioritaria para quienes tienen dificultad para aprender, mientras que la interpretativa prevalece entre quienes aprenden fácilmente. Además, y solo para quienes consideran que aprenden con alguna dificultad, se incorporan al núcleo de la representación los elementos del contexto situado, lo cual sugiere la incidencia de otro tipo de factores externos (institucionales, culturales, familiares, etcétera).

## Discusiones

El objetivo del presente estudio fue analizar las representaciones sociales que subyacen a las concepciones de aprendizaje en estudiantes universitarios e indagar posibles diferencias según la carrera, el tramo de la trayectoria académica y la autopercepción de competencia para aprender. En el presente apartado se confrontarán los principales hallazgos con otros estudios similares a fin de evaluar e interpretar sus implicaciones.

### Concepciones de aprendizaje en las representaciones sociales de estudiantes universitarios por carrera

En una aproximación de conjunto, se halla como base de la representación social de aprender el predominio de las categorías interpretativa y cognitiva en todas las carreras analizadas. Esto, en consonancia con los estudios de Rosário *et al.* (2006) y de Morchio *et al.* (2020), que informan que en estudiantes universitarios de diferentes países latinoamericanos prevalecen las categorías que remiten al aprender como adquirir sabiduría o conocimiento y a las actividades que emplea el estudiante para procesar el contenido de aprendizaje. Es oportuno tener en cuenta que esos estudios se inscriben en el enfoque fenomenográfico, es decir, a partir de las vivencias de los participantes.

Sin embargo, desde la perspectiva psicosocial, en los estudiantes de Ciencias Médicas, aparece la categoría actitudinal-motivacional, como un tercer elemento estable de la representación, lo que no sucede en las otras carreras. Cabe recordar que esta categoría incluye términos como *estudiar, esfuerzo, dedicación, constancia*, que remiten a las connotaciones emocionales y motivaciones que los estudiantes asocian con aprender.

En esta línea, Bethencourt Benítez *et al.* (2008) destacan la importancia de los aspectos actitudinales, considerando que el estudiante universitario, durante la trayectoria académica, debe afrontar numerosos desafíos, como gran cantidad de asignaturas, sobrecarga de contenidos, tiempos limitados, entre otros aspectos. En este sentido, plantean que la persistencia de los estudiantes es fundamental para evitar el abandono.

Por otra parte, algunos estudios específicos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de profesionales de la salud ponen el acento en la relevancia de los aspectos motivacionales y actitudinales, los que no solo inciden en el rendimiento académico de los estudiantes, sino que, además, se encuentran relacionados con las implicaciones sociales de los futuros médicos (Alemán Marichal *et al.*, 2018).

## Concepciones de aprendizaje según tramo –inicial o final– de la trayectoria académica

Un hallazgo de interés para iniciar la discusión con otras publicaciones que analizaron las concepciones de aprendizaje por tramo es que, en este estudio, la categoría transformadora está presente solamente en estudiantes del último año de Ciencias de la Educación, lo que indica un incremento del pensamiento crítico, innovador, creativo.

Martínez Fernández (2007) analizó las concepciones de aprendizaje en estudiantes que se encuentran en los años iniciales, medios y finales de la carrera de Psicología, a partir de las tres categorías –directa, interpretativa y constructiva– de Pozo y Scheuer (1999). El autor concluye que la concepción constructiva –próxima a nuestra categoría transformadora– es mayor en el grupo que finaliza la carrera respecto al grupo de los primeros años. Por su parte, la recepción pasiva –concepción directa– es mayor en el nivel inicial respecto a los años intermedios. A su vez, señala que si bien hay indicios de incremento de una actitud activa respecto a los procesos mentales implicados en el aprender –concepción interpretativa, próxima a nuestra categoría homónima–, a medida que el estudiante avanza en la carrera, las relaciones no son lineales porque permanece vigente la concepción reproductiva. Ello sugiere una “codominancia” de las concepciones que enfatizan los recursos de memoria, reconocimiento y reproducción (Martínez-Fernández, 2007).

Por su parte, Ventura *et al.* (2017) investigan el aprendizaje autorregulado en función de estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas y patrones de motivación, en estudiantes universitarios de Psicopedagogía de 2.º año y 5.º año de formación académica. Entre sus resultados informan diferencias significativas ya que, en los estudiantes noveles, se marca el predominio de estrategias cognitivas de repaso, organización y autorregulación metacognitiva, mientras que los alumnos avanzados presentan puntuaciones más elevadas en pensamiento crítico.

En síntesis, los hallazgos de los estudios antes citados, con una aproximación psicocognitiva, sugieren un incremento de concepciones interpretativas y transformativas en alumnos de los últimos años, mientras que, desde el abordaje psicosocial, esto solo se muestra en Ciencias de la Educación. En las tres carreras restantes, se observan diferencias en cuanto a frecuencia e importancia, pero el núcleo de la representación social –categorías interpretativa y cognitiva– no se modifica. Ello implica que no siempre puede aplicarse este modelo que va desde una concepción directa a una constructiva del aprendizaje a lo largo de la trayectoria académica de un estudiante, sino que esto dependería de otros factores intervinientes, más allá del tramo en que se encuentre el universitario.

En esta línea, Morchio *et al.* (2020) observan en estudiantes universitarios que la concepción interpretativa tiene mayor énfasis en el tramo inicial que hacia el final de la trayectoria, mientras que la concepción transformativa es superior en el tramo inicial con un leve descenso hacia el final. Las autoras sugieren que los hallazgos no son concluyentes respecto a las diferencias por tramo, y plantean la posibilidad de que otros factores –personales y/o académicos– contribuyan a explicar las concepciones de aprendizaje en la universidad.

### **Concepción de aprendizaje en estudiantes universitarios con diferente autopercepción de competencia para aprender**

Finalmente, se buscó reconocer si la autopercepción de aprender –con facilidad o con alguna dificultad– incide en la concepción de aprendizaje. Los resultados muestran que el núcleo de la representación se mantiene inalterable para las distintas carreras, aunque con variaciones de frecuencia e importancia. Un dato interesante es que, exclusivamente para los estudiantes de la carrera Trabajo Social que se autoperceben con dificultades de aprendizaje, emerge de manera incipiente, en la estructura representacional, la categoría que remite a factores del contexto situado.

En síntesis, si bien el núcleo representacional se mantiene en las cuatro carreras, la autopercepción de competencia para aprender que tienen los estudiantes podría constituir un elemento que modifica la estructura de la representación en alguna carrera en particular. En otros términos, no puede establecerse un patrón común, lo que lleva a pensar en la incidencia de otros factores moduladores, especialmente el contexto institucional y social o el perfil formativo en diferentes carreras.

Cabe señalar que, en el campo educativo, se dispone de pocas publicaciones sobre la autopercepción de competencia para aprender en contextos particulares. Un estudio sobre este aspecto informa que quienes autoperceben que aprenden con alguna dificultad presentan menores puntuaciones en lectura y comprensión de textos; mientras que quienes consideran que aprenden fácilmente, obtienen mayores puntuaciones en distintos procesos educativos, especialmente en producción verbal (Morchio y Difabio de Anglat, 2019). En este mismo sentido, otros estudios sostienen que la autopercepción de competencia para aprender se asocia significativamente con el rendimiento académico obtenido y con el tipo de aprendizaje alcanzado, profundo o superficial (Muñoz San Roque *et al.*, 2016).

## Conclusiones

A modo de corolario, se pasa revista a los principales hallazgos del estudio sobre representaciones sociales que subyacen a las concepciones de aprendizaje compartidas por los estudiantes, a fin de observar las categorías que configuran el núcleo central de lo que significa aprender en la universidad.

Los resultados permiten afirmar que cada una de las carreras analizadas posee un núcleo representacional bien delimitado que se mantiene inalterable, en los distintos análisis efectuados. Específicamente, las concepciones interpretativa y cognitiva de aprendizaje están presentes en el núcleo matriz en todas las carreras. Exclusivamente, en el caso de Ciencias Médicas, se suman los factores actitudinales-motivacionales, como una parte de ese núcleo.

A su vez, este núcleo central y estable se complementa con otros elementos periféricos que, en determinadas condiciones, ingresan en el núcleo de manera incipiente. Ello, en razón de que aumentaron sus niveles de frecuencia e importancia, a partir de las experiencias compartidas entre estudiantes en las mismas circunstancias.

En los hallazgos se destaca la concepción transformadora del aprendizaje que surge para estudiantes del último tramo de la carrera en Ciencias de la Educación; y la inclusión del contexto situado, especialmente para estudiantes que autoperciben que aprenden con alguna dificultad en la carrera Trabajo Social.

Estos aspectos distintivos, constituidos en categorías emergentes a la matriz representacional, muestran que la estructura nuclear se amplía, a partir de la vivencia contextualizada, y sugieren que en la concepción de aprendizaje que los estudiantes comparten se imprimen particularidades que el docente puede constituir en horizonte de la interacción educativa.

En este sentido, los alcances de esta investigación son relevantes dentro del propio contexto de investigación, como insumos para identificar las distintas perspectivas de las carreras y, a partir de estas, promover experiencias de aprendizaje que tengan en cuenta aspectos motivacionales-actitudinales que contribuyan a un aprendizaje autorregulado, con predominio de procesos de comprensión y de transformación personal y social.

Por otra parte, desde el punto de vista teórico, este estudio permite integrar miradas pluridimensionales de aprendizaje donde entran en relación variables cognitivas, afectivo-motivacionales y del entorno de aprendizaje (Suárez Riveiro *et al.*, 2006; Suárez Riveiro y Fernández Suárez, 2016).

Finalmente, el análisis efectuado resulta innovador a nivel metodológico, pues se aproxima a las concepciones de aprendizaje a través del enfoque de representaciones sociales mediante la aplicación de un diseño de Teoría fundamentada.

La principal limitación del estudio radica en que sus resultados no pueden generalizarse a otras muestras o carreras o contextos, ya que su abordaje demandó la lectura profunda y comprensiva de una realidad particular.

La problemática es, por demás, interesante e insta a seguir explorando las maneras en que estudiantes construyen su concepción de aprendizaje en la universidad, según sus propias experiencias, carreras, contextos y momentos de sus trayectorias académicas.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

## Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas y representaciones sociales*. Ediciones Coyoacán.
- Alemán Marichal, B., Navarro de Armas, O., Suárez Díaz, R. M., Izquierdo Barceló, Y. y Encinas Alemán, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza/aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270.
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de Ciencias Sociales n.º 127. Flacso.
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 3, 3.1-3.15.
- Banchs, M. A. (2001). Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. *Fermentum: Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), 11-32.
- Bethencourt Benítez, J. T., Cabrera Pérez, L., Hernández Cabrera, J., Álvarez Pérez, P. y González Alfonso, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 603-622. [http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/562/Art\\_16\\_223.pdf?sequence=1](http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/562/Art_16_223.pdf?sequence=1)
- Boulton-Lewis, G. M. (2004). Conceptions of teaching and learning at school and university: similarities, differences, relationships and contextual factors. *European Journal of School*, 2(1-2), 19-38.
- Castorina, J. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 1.

- Entwistle, N. (2007). Conceptions of learning and the experience of understanding: Thresholds, contextual influences, and knowledge objects. En S. Vosniadou, A. Baltas y S. Vamvakoussi (eds.), *Reframing the conceptual change approach in learning and instruction* (pp. 123-143). Elsevier.
- Flament, C. (2001). Estructuras dinámicas y transformaciones de las representaciones. En J. Abric (ed.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). Ediciones Coyoacán.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- González Ugalde, C. (2014). Investigación fenomenográfica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.INFE>
- Iguacel, S. C. y Mainou, S. B. (2020). Investigaciones sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes de educación superior en los contextos español e hispanoamericano. Una revisión sistemática. *Calidad de Vida y Salud*, 13(n.º esp.), 83-99.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, S., *Psicología social. Tomo II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 21, 133-154. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539803006>
- Jodelet, D. (2019). Conference ouverture, Conférence Internationale sur les Représentations Sociales (CIRS) 2018. La notion de commun et les représentations sociales. En S. Seidmann y N. Pievi (eds.), *Identidades y conflictos sociales. Aportes y desafíos de la investigación sobre representaciones sociales* (pp. 18-38). Ed. de Belgrano.
- Martínez Fernández, R. (2007). Concepción de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de Psicología*, 33(1), 7-16. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/23261/22541>
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. En R. R. Schmeck (eds.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 53-82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_3)
- Marton, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. I. – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., Dall’Alba, G. y Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.

- Moliner, P. (2007). La teoría del núcleo matriz de las representaciones sociales. En T. Rodríguez Salazar y M. García Curiel (eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 137-155). Universidad de Guadalajara. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03055983/>
- Moliner, P. (2016). De la théorie du Noyau Central à la théorie du Noyau Matrice. *Papers on Social Representations*, 26(2), 1-13.
- Morchio, I. (2014). Vista de Inventario de concepciones y experiencias de aprender en la Universidad (Inceapu). *Revista de Orientación Educativa*, 28(53), 79-96. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/69/108>
- Morchio, I. y Difabio de Anglat, H. (2018). Inventario de Concepciones y Experiencias de aprender en la universidad. Estructura, contenido y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología*, 14(27), 25-55. <http://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/1355>
- Morchio, I. y Difabio de Anglat, H. (2019). Autopercepción de competencia para aprender en estudiantes universitarios. *Psico/Pedagógica*. 11(14), 32-76. <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/116>
- Morchio, I., Astudillo, S. y Difabio de Anglat, H. (2020). Learning conceptions from a phenomenographic approach. Convergences and differences between portuguese and latin american university students. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.10>
- Muñoz San Roque, I., Martín Alonso, J., Prieto Navarro, L. y Urosa Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <https://revistas.um.es/rie/article/view/235881/195031>
- Paakkari, L., Tynjälä, P. y Kannas, L. (2011). Critical aspects of student teachers' conceptions of learning. *Learning and Instruction*, 21(6), 705-714. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.03.003>
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2009). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En I. Pozo, N. Scheuer, P. Echeverría, M. Mateos y E. Martín (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 55-90). Graó.
- Pozo, J. (1996). *Aprendices y maestros*. Alianza.
- Pozo, J. I. y Rodrigo, M. J. (2001). From content change to representational change in conceptual knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423. <https://doi.org/10.1174/021037001317117367>
- Pozo, J. y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. Pozo y C. Monereo (eds.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 87-108). Santillana.

- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2009). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Graó.
- Rosário, P., Grácio, M., Núñez, J. y González Pienda, J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones del aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* 13(11-12), 1138–1663. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP\\_13-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7024/RGP_13-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Salim, R. y Lotti de Santos, M. (2010). Aprendizaje en el primer año de estudios universitarios: motivaciones, estrategias y enfoques. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(5), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3339Salim.pdf>
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions*. (Report n.º 76). Institute of Education, University of Goteborg.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (*grounded theory*) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (ed.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-173). Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suárez Riveiro, J. M., Anaya Nieto, D. y Fernández Suárez, A. P. (2006). Referentes para la orientación del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje autorregulado. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 19-32. <https://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11334>
- Suárez Riveiro, J. M. y Fernández Suárez, A. P. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ventura, A., Cattoni, M. y Borgobello, A. (2017). Aprendizaje autorregulado en el nivel universitario: un estudio situado con estudiantes de psicopedagogía de diferentes ciclos académicos. *Revista Electrónica Educare*, 21(2), 315-334. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582017000200315&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582017000200315&script=sci_arttext)
- Wachelke, J. (2012). Social representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas Psychologica*, 11(3), 729-741.
- Wagner, W. y Flores Palacios, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*, 22(2), 139-162.