

Los docentes universitarios y su concepción sobre el aprendizaje, la autorregulación y la personalización educativa. Un análisis desde la teoría fundamentada

Florencia Teresita Daura Toyos

Palabras clave:

teoría
fundamentada;
concepción de
aprendizaje;
autorregulación;
personalización
educativa

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación en la que se efectuaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a los docentes responsables de asignaturas del Ciclo Clínico de la carrera de Medicina que se dicta en una universidad privada y otra estatal.

Los datos recogidos se analizaron a partir del modelo ofrecido por la teoría fundamentada (STRAUSS & CORBIN 1998) con el objeto de elaborar una interpretación sobre cuál es la concepción que los profesores poseen sobre tres conceptos que se consideran centrales en el proceso educativo: el aprendizaje, la capacidad autorreguladora y la personalización.

Índice

[1. Introducción](#)

[2. Método](#)

[2.1](#) Diseño y descripción de la metodología de análisis

[2.2](#) Muestra

[2.3](#) Resultados

[2.3.1](#) Resultados del análisis de las entrevistas efectuadas en la universidad privada

[2.3.2](#) Resultados del análisis de las entrevistas efectuadas en la universidad estatal

[2.3.3](#) ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes de cada universidad?

[3. Conclusiones](#)

[Agradecimientos](#)

[Referencias](#)

[Autora](#)

[Cita](#)

1. Introducción

Las concepciones, en cuanto tales, son las significaciones que se otorgan a un fenómeno en particular y son aquellas que permiten guiar el pensamiento y la acción derivada de éste. Según MORENO y AZCÁRATE (2003, p.267) son organizadores implícitos de conceptos, que poseen una naturaleza cognitiva, incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas e imágenes mentales que ejercen una influencia sobre la percepción y el razonamiento. [1]

El interés por estudiar esta temática se ve reflejado en los numerosos trabajos que se realizaron en distintas áreas científicas, como la física, la química y la matemática (FEIXAS 2010). En el campo educativo el tema comenzó a estudiarse con mayor profundidad a partir de la década del '90 principalmente en el Reino Unido, Japón y Australia y se focalizó en las creencias que los docentes

poseen sobre la enseñanza y el aprendizaje (FEIXAS 2010; SÁNCHEZ 2005, p.231). Las investigaciones se desarrollaron tanto en los primeros niveles del sistema educativo (FERNÁNDEZ NISTAL, TUSET BERTRAN, PÉREZ IBARRA & LEYVA PACHECO 2009; MARTÍNEZ URIBE et al. 2006) como en el universitario, en el que se resaltan los trabajos de GOW y KEMBER (1993), MARTON y SÄLJÖ (1997), PRATT y ASSOCIATES (1998), PROSSER y TRIGWELL (1999), SAMUELOWICZ y BAIN (2001), FEIXAS (2010) y GÓMEZ y GUERRA (2012), entre otros. [2]

ANTÓN NUÑO (2012) explica que los estudios efectuados sobre la temática se fundan en diversos enfoques y metodologías, y enfatizan algún aspecto sobre otro (como por ejemplo los procesos mentales que se efectúan durante el desempeño del rol docente, las creencias, la influencia del contexto sociocultural), cualidad que no sólo enriquece su abordaje, sino también lo complejiza. Entre otras cuestiones, estos factores indujeron a que surgieran distintos sinónimos – concepción, creencia y pensamiento – y abordajes para hacer referencia a la misma temática. Entre ellas se destacan el paradigma del pensamiento del docente, el estudio de las concepciones desde las teorías metacognitivas y el estudio de las concepciones como creencias en la práctica docente. [3]

El estudio de las concepciones de los docentes también se aborda desde las denominadas Teorías implícitas, que tienen sus antecedentes en la Teoría de los Constructos Personales desarrollada por KELLY (2001 en ANTÓN NUÑO 2012, p.37)¹. [4]

Algunos autores definen a las teorías implícitas como las representaciones mentales que forman parte del conocimiento de un sujeto e influyen sobre los procesos de comprensión, memorización, razonamiento y planificación de la acción (RODRIGO, RODRÍGUEZ & MARRERO 1993, p.13). POZO y RODRIGO (2001) explican que estas teorías son representaciones mentales más generales y estables, que están conformadas por una serie de restricciones en el procesamiento de la información, que permiten seleccionar los datos y establecer relaciones entre estos. A su vez, sostienen que estas restricciones se vinculan con principios – epistemológicos, ontológicos y conceptuales – subyacentes a ellas y a otras teorías científicas, y son los que se deben modificar para que se operen cambios conceptuales. [5]

En relación al aprendizaje autorregulado, se desarrollaron numerosas investigaciones que se inspiraron en distintos modelos filosóficos y psicológicos² con el objeto de comprender su funcionamiento, las variables que lo conforman y elaborar una definición sobre el mismo. De todas ellas, la conceptualización

1 KELLY (2001) considera que un constructo personal es una hipótesis que se elabora para comprender las experiencias actuales, prever hechos futuros y efectuar previsiones exactas, proceso en el que se efectúa la construcción y evaluación de teorías.

2 Entre otros: el conductista (MACE, BELFIORE & HUTCHINSON 2001), el fenomenológico (McCOMBS 2001), la teoría del procesamiento de la información (WINNE 2001), el volitivo (KUHLMAN 2000), el constructivista (PARIS & BYRNES 1989) y el socioconstructivo (PINTRICH 2000; PINTRICH & DE GROOT 1990; ZIMMERMAN 2000).

propuesta por PINTRICH (2000) es la que se considera más exhaustiva al abordar los diversos factores que inciden sobre la capacidad autorreguladora y a la que considera como

"un proceso de construcción activa por el cual los estudiantes eligen metas de aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, su motivación y su conducta, sobre la base de las metas personales previamente elegidas y de la influencia ejercida por el contexto" (p.453). [6]

Por su parte, la personalización del aprendizaje a la que aquí se hace alusión, se refiere al proceso educativo que se dirige a desarrollar en cada estudiante las notas fundamentales de la persona y que, por ende, coadyuvan a su formación integral³ (GARCÍA HOZ 1988). [7]

La intención del presente trabajo no es describir en forma pormenorizada la evolución histórica que tuvieron los tres términos aludidos – concepción, autorregulación y personalización-, como tampoco delinear los modelos teóricos que se desarrollaron en torno a cada uno, sino marcar su importancia y utilidad para conocer e interpretar las nociones que los docentes – del Ciclo Clínico de la carrera de Medicina, de dos universidades- poseen en relación a tres conceptos en particular: aprendizaje, aprendizaje autorregulado y personalización educativa, a los que se interpretó a la luz del modelo ofrecido por la teoría fundamentada (STRAUSS & CORBIN 1998). [8]

2. Método

2.1 Diseño y descripción de la metodología de análisis

De acuerdo con la problemática central de la investigación se implementó un diseño cualitativo, en el que los datos recogidos se analizaron con la metodología propuesta por la teoría enraizada o fundamentada. [9]

Para denominar esta última se utilizan distintos sinónimos entre los cuales se destacan: teoría fundamentada, teoría emergente, teoría enraizada, teoría anclada o, en lengua inglesa, *grounded theory*. STRAUSS y CORBIN (1998), particularmente, utilizan el término *teoría enraizada* para referirse al marco especulativo que surge de los datos que se recogen en forma sistemática y se analizan durante una investigación. En ella se relacionan estrechamente la recolección de datos, el análisis y la teoría emergente (STRAUSS & CORBIN 1998; PAZ 2003, citado en CAMPO REDONDO & LABARCA REVEROL 2009), aspecto que facilita que se refleje la realidad con más claridad. El objeto de estudio del método es la vida social en cualquiera de sus manifestaciones, temáticas y áreas de conocimiento (RAYMOND 2005) para descubrir una teoría que facilite la comprensión de un fenómeno. A tal fin, se utiliza una metodología deductiva e inductiva que permite elaborar teoría sustantiva, significativa y

3 GARCIA HOZ (1988) concibe que la *educación integral* es aquella que tiende a desarrollar todas las potencialidades del hombre y se opone a una suma de acciones y de contenidos educativos.

compatible a partir de los datos que se recogen en el campo (CUÑAT GIMÉNEZ 2007, p.2). [10]

La metodología propia de esta teoría permite por un lado, que el investigador utilice un pensamiento creativo y por el otro, que la ciencia y el arte se vinculen a partir de la combinación de distintos procedimientos analíticos esenciales que son: el planteo de preguntas, la comparación constante de incidentes, la redacción de memos y el diseño de diagramas, la codificación abierta con el fin de abrir categorías, subcategorías y detectar sus propiedades, la codificación axial para vincular categorías entre sí y hallar un paradigma conceptual o la categoría central de la que derivan las restantes categorías y subcategorías de análisis (STRAUSS & CORBIN 1998). [11]

Por sus características, este tipo de análisis conlleva realizar un trabajo minucioso y extenso, características que se oponen a los límites propios de un artículo científico (GREGORY & JONES 2009, p.774) por lo cual, en el presente trabajo se optó por describir los procedimientos y resultados en forma sintética. [12]

2.2 Muestra

La población se conformó por profesores que durante los ciclos académicos 2010, 2011 y 2012 dictaron clases en el cuarto, el quinto y el sexto año de la carrera de medicina dictada por una universidad privada (UP) y otra estatal (UE). Las características de este grupo, que dificultaban abarcarlo en su totalidad – gran número de sujetos, imposibilidad de incluir todas las asignaturas en el trabajo de campo –, permitieron conformar una *muestra no probabilística por conveniencia*. Ésta es propia de las investigaciones cualitativas y se conforma por un grupo de personas, eventos o sucesos sobre los que se recolecta información que no llega a ser representativa en términos estadísticos del universo que se estudia, pero sí puede serlo en términos tipológicos. Su tamaño no se fija con antelación, sino que se perfila un número aproximado de casos y la muestra final se conforma cuando los datos recolectados no aportan nueva información (HERNÁNDEZ SAMPIERI, FERNÁNDEZ COLLADO & BAPTISTA LUCIO 2010). La muestra por conveniencia, por su parte, es aquella que se constituye a partir de los casos disponibles a los que el investigador tiene acceso. De esta manera, para conformar la muestra se tuvieron en cuenta dos criterios fundamentales: elegir aquellos docentes que impartieran una materia que estuviera presente en el plan de estudios en ambas universidades y haber obtenido el permiso explícito por parte de autoridades de la unidad académica para incluir la asignatura en el trabajo de campo (ver tabla 1).

Univer- sidad	Curso	Materia	Elemento de registro	Lugar en el que se efectuó la entrevista
UP ¹	4	Medicina interna II	Grabación digital	Aula de la facultad
		Cuestiones de Bioética	Grabación digital	Aula de la facultad
		Farmacología II	Grabación digital	Aula de la facultad
		Cirugía	Grabación digital	Oficina de la facultad
UE ²		Cardiología	Registro de notas	Aula del servicio de cardiología
UP	5	Medicina interna III	Grabación digital	Aula
		Obstetricia	Grabación digital	Oficina
		Ginecología	Grabación digital	Sala de reuniones
		Pediatría	Grabación digital	Oficina
UE	5	Medicina interna	Toma de notas	Aula del hospital
		Gineco-obstetricia	Toma de notas	Aula del hospital
		Pediatría	Toma de notas	Aula del hospital
		Aspectos éticos, prácticos y legales del ejercicio profesional II	Toma de notas	Aula de la facultad
UP	6	Emergentología	Grabación digital	Oficina del hospital
		Seminario de bioética	Grabación digital	Sala de reuniones
UE		Curso emergentología y trauma	Grabación digital	Oficina del hospital

Tabla 1: Docentes entrevistados, elemento de registro utilizado y lugar en el que se efectuó la entrevista (1=Universidad Privada; 2=Universidad Estatal) [13]

2.3 Resultados

Luego de efectuar las entrevistas, los datos registrados se transcribieron en archivos que se identificaron con un pseudónimo del docente entrevistado y la materia que cada uno tenía a cargo. De acuerdo con la metodología propia de la Teoría Fundamentada, el análisis se inició con la técnica de microanálisis y con el planteo de interrogantes, con los que surgieron las primeras categorías y las

subcategorías derivadas. Para denominar estas últimas – categorías y subcategorías – se emplearon diversas fuentes: la propia imaginación del investigador, terminología propia del marco teórico para estudiar el aprendizaje autorregulado y la personalización educativa y algunos códigos *in vivo*. [14]

El proceso de codificación se complementó con la redacción de un guión y con el diseño de diagramas. En el guión final resultante, que se detalla a continuación, se utilizan las siguientes fuentes para facilitar la lectura de las categorías, subcategorías y de los diversos elementos que se registraron durante el análisis: la fuente entre corchetes para indicar las [categorías] y [subcategorías] y la fuente *cursiva* para señalar las *propiedades*. [15]

Los diagramas también se diseñaron con el programa power point (GASKINS & AUSTIN, 2007) por considerar sus herramientas más dúctiles que las que ofrece el programa Atlas.ti versión 5.0 (MUHR & SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT 2004) para realizar esta tarea. [16]

2.3.1 Resultados del análisis de las entrevistas efectuadas en la universidad privada

A través del análisis de las entrevistas pudo inferirse la [concepción de aprendizaje] que sostiene cada profesor y que se refleja en todo su accionar, particularmente en su comprensión sobre el aprendizaje autorregulado; de esta categoría, a su vez, se desprenden otras subcategorías con propiedades que las caracterizan. [17]

En concreto, se identificaron cuatro tipos de concepciones. La primera de ellas, la [concepción integral del aprendizaje] se registró en los docentes que estaban a cargo de las asignaturas cuestiones de bioética, cirugía, medicina interna II, obstetricia, ginecología y seminario de bioética. [18]

Esta concepción se caracterizaría por entender el aprendizaje como un proceso que está *asociado a la maduración personal*, en el que los nuevos conocimientos *pasan a ser una forma de pensamiento y de acción*; es decir, que *se dirigen a mejorar toda la persona del aprendiz*. Quien ejerce el rol docente, *enseña a partir de lo que es*, aspecto fundamental con el que se *brinda un ejemplo* al que los estudiantes toman como modelo de referencia para aprender. [19]

En el ámbito de la educación médica, el aprendizaje integral lleva a que el estudiante o el profesional *adquieran una serie de conocimientos científicos, sociales y humanos sobre la salud, con los que puede acompañar al paciente en otras dolencias, sin ser específicas de la disciplina que se eligió o posee*. [20]

Particularmente, dos docentes demostraron tener una [concepción sobre el aprendizaje] cercana a la teoría [conductista], subcategoría en la que éste es *un proceso en el cual se adquieren conductas*, en el que está presente la *preocupación sobre la modalidad evaluativa que se utilice* y sobre *cómo comprobar los resultados de los estudiantes*. [21]

En tres profesores, se registró la subcategoría [concepción cognitivo-social], en la que se explica que el aprendizaje es un *proceso en el que participan docentes y estudiantes, y en el que ambos se modifican y aprenden, pero en el que la prioridad está puesta en la actividad que realiza el estudiante, en su participación activa con el fin de lograr que integre los conocimientos prácticos y teóricos*. El docente tiene una *función orientadora y de andamiaje con la que facilitar la asimilación de los nuevos conocimientos, tarea en la que es fundamental promover la motivación, la capacidad de asombro, la selección de metas y la autonomía de los estudiantes* (ver figura 1).

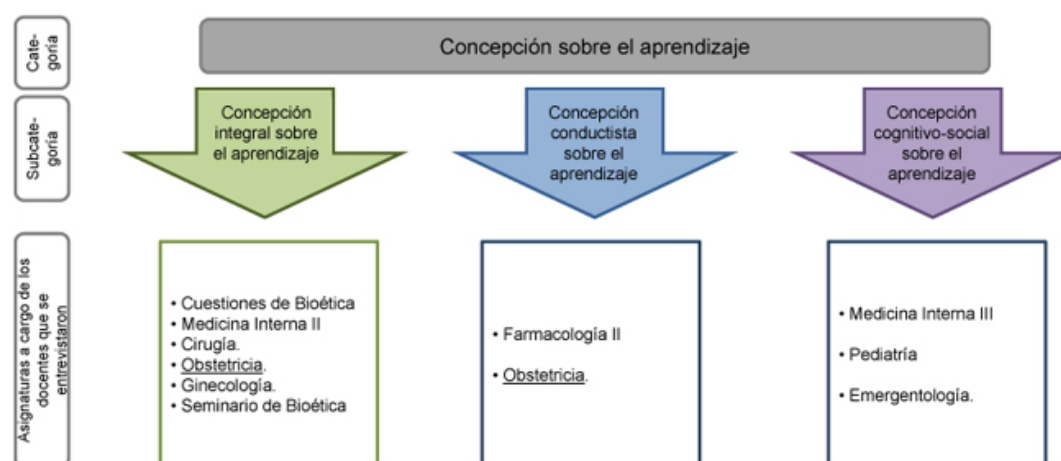


Figura 1: Concepción de aprendizaje en los docentes de la UP [22]

Es prudente considerar que las distinciones efectuadas entre las concepciones del aprendizaje que poseen los docentes no son tajantes, ya que durante las entrevistas expresaron ideas cercanas a una u otra postura. Este fue el caso del profesor a cargo de Obstetricia que, en un primer momento comentó que, en su materia, tratan de promover el aprendizaje de las habilidades y los conocimientos necesarios para el ejercicio de la prevención, y el *aprendizaje de las conductas* con las que los estudiantes puedan asistir un parto, independientemente de la especialidad que posean. En referencia a lo cual expresó:

"Por eso es que para nosotros el aprendizaje de la obstetricia está relacionado con conductas que puedan adquirir los alumnos durante el período que dura la materia, que les permita en el día de mañana, si les toca o tienen que afrontar una emergencia con una paciente que está por tener un bebe, que les permita digamos desenvolverse medianamente bien para poder asistir un parto" (Dr. E.B., entrevista personal al docente de Obstetricia, abril 2011). [23]

Posteriormente, manifestó tener una posición más integral sobre el aprendizaje, al sostener que la formación del médico se dirige a tener conocimientos científicos, sociales y humanos sobre la salud con los que se pueda acompañar al paciente en dolencias que no sean las específicas a las de la disciplina que se eligió. [24]

Si bien todos los profesores, con excepción de uno, expresaron desconocer la especificidad del [aprendizaje autorregulado], se registró una categoría a la que se le asignó esta misma denominación y en la que se identificaron varias propiedades a partir de las inferencias hechas por los entrevistados. Éstas guardan una coherencia con la concepción de aprendizaje de base que tiene el docente, por lo que oscilan entre polos opuestos. En uno de ellos, la autorregulación se identifica con una [visión integral y cognitivo-social], en tanto y en cuanto se lo comprende como una *capacidad que puede aprenderse* y que *depende de la madurez de la persona*. El docente de pediatría, en particular, consideró que el desarrollo de la autorregulación tiene que *basarse en una educación personalizada*, en la que se tenga en cuenta las motivaciones de los estudiantes, el perfil de aprendizaje de cada uno, sus potencialidades y en la que el profesor ejerza una *función de andamiaje y orientación para poder conocerlos más y promover un cambio en cada alumno*. [25]

En otra postura, al [aprendizaje autorregulado] se lo vinculó con la [fuerza de voluntad]. Las palabras de uno de los docentes así lo expresan: "el aprendizaje autónomo es primero tener la voluntad y después tener la forma de decir *yo quiero conocer*" (Dr. D.L.R., entrevista personal al docente de Cirugía, septiembre 2010). [26]

En el otro extremo, la autorregulación se concibe como una [capacidad innata de los estudiantes], que es *difícil desarrollar en el ámbito universitario*. [27]

De esta forma, en los docentes se identificaron tres posturas sobre esta categoría, que tampoco son cerradas y determinantes, ya que en una y otra también se señaló que la autorregulación implica una [conjunción de buen docente y alumnos motivados], código *in vivo*, identificado como propiedad de la categoría aludida. [28]

Asimismo, esta categoría se identificó, en el caso del estudiante, *con la vocación, con el amor por la profesión y con las metas de aprendizaje*; en el docente, con el *entusiasmo que transmite y que influye sobre la motivación de los alumnos*. En definitiva, la autorregulación tiene la propiedad de que "la relación médico paciente (...) hay que llevarla al médico-alumno" (Dr. D.L.R., entrevista personal al docente de Cirugía, septiembre 2010) (ver figura 2).

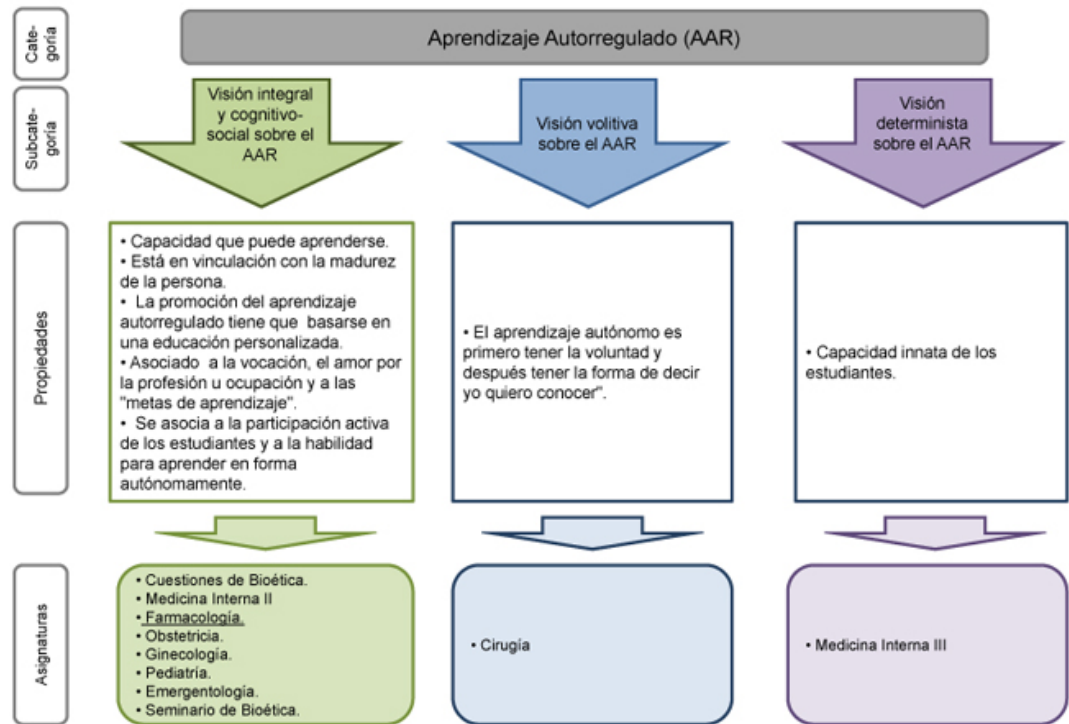


Figura 2: Visión del aprendizaje autorregulado en los docentes de la UP [29]

De la categoría [aprendizaje autorregulado] se derivaron las subcategorías [estudiantes autorregulados] y [estudiantes no autorregulados], cuyas propiedades expresan las características que identifican a unos y otros alumnos y que se plasman en los gráficos que se presentan a continuación. Ellas se destacan por el hecho de que coinciden con las cualidades que se describen en los estudios sobre la autorregulación (SCHUNK & ZIMMERMAN, 1998). [30]

De esta manera, los [alumnos capaces de autorregular su aprendizaje] son *activos*, *participativos*, tienen la humildad para *buscar ayuda*, son *dedicados* y *constantemente* para alcanzar las metas académicas que se han puesto, son *estratégicos*, tienen una gran *autoconfianza* y *confían* en aquellos que tienen más experiencia *de quienes también aprenden*. Si se establece una comparación entre los varones y las mujeres, éstas se destacan por ser *mejores alumnas* (ver figura 3).

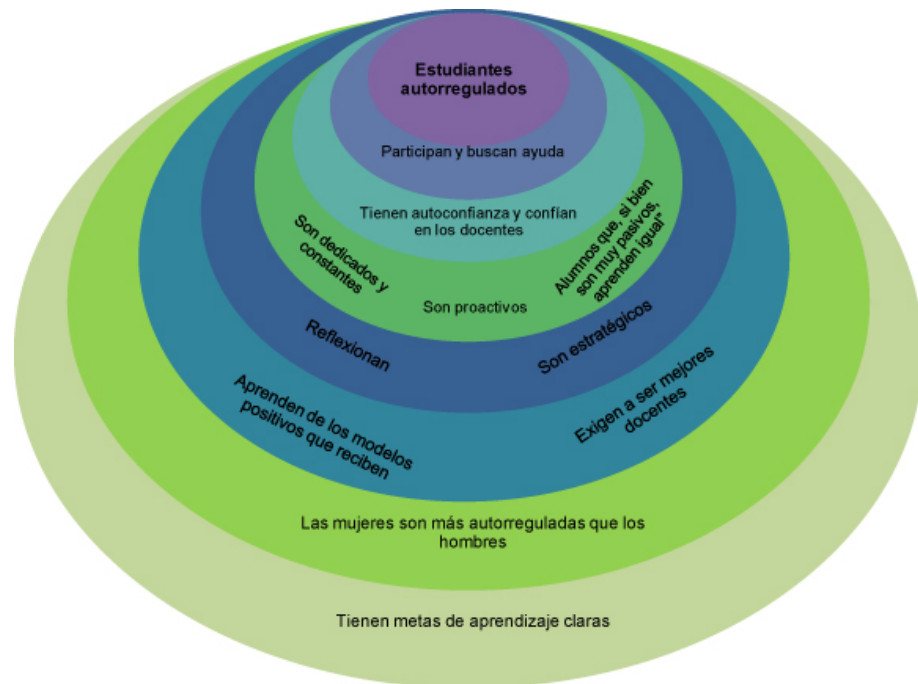


Figura 3: Características de los estudiantes autorregulados según los docentes de la UP [31]

Los [estudiantes no autorregulados], por su parte, se caracterizan por su *pasividad*, inclusive, hay muchos que se *muestran muy desbocados para expresar sus ideas* pero que no por ello, necesariamente, aprenden y desarrollan un pensamiento reflexivo; son incapaces de formularse preguntas y están *más interesados en las calificaciones* (ver figura 4).



Figura 4: Características de los estudiantes no autorregulados según los docentes de la UP [32]

De la categoría [aprendizaje autorregulado] se derivó otra subcategoría a la que se denominó [estrategias que promueven la autorregulación], en relación a la cual, todos los profesores expresaron la necesidad de efectuar distintas acciones con las que se favorezca el desarrollo de una mayor autonomía en los estudiantes (ver figura 5). A las acciones propuestas se las diferenció en tres ámbitos. El primero se refiere a las *estrategias a desarrollar con los estudiantes y en la propia materia*, que se dirigen a *generar ámbitos de aprendizaje positivos*, en donde *predomine un vínculo cercano con los estudiantes* con el fin de *promover su participación* y el *autoconocimiento*, se los *motive*, se *abran espacios de diálogo*, se *favorezca la personalización*, el *planteo de desafíos*, se *muestre disponibilidad para brindar ayuda*. Asimismo, se sugiere efectuar una adaptación de las *estrategias didácticas a los contenidos y al grupo de alumnos*, y elegir aquellas que favorezcan la intervención de los estudiantes, como el *análisis de casos*, el *grupo coloquial* y el *interrogatorio* que son apropiadas para *promover la organización, la elaboración, el pensamiento crítico y razonamiento clínico*. [33]

El segundo, hace alusión a las *estrategias que se pueden desplegar con los estudiantes fuera del aula*, a través del *dictado de charlas para promover la metacognición*. Finalmente, el tercer ámbito se refiere a las *estrategias que se pueden promover desde la facultad*, entre las que se encuentran la *reorganización y el aprovechamiento del sistema de tutorías*, la *promoción de la enseñanza personalizada* y *ofrecer a los docentes una capacitación sobre la temática*.

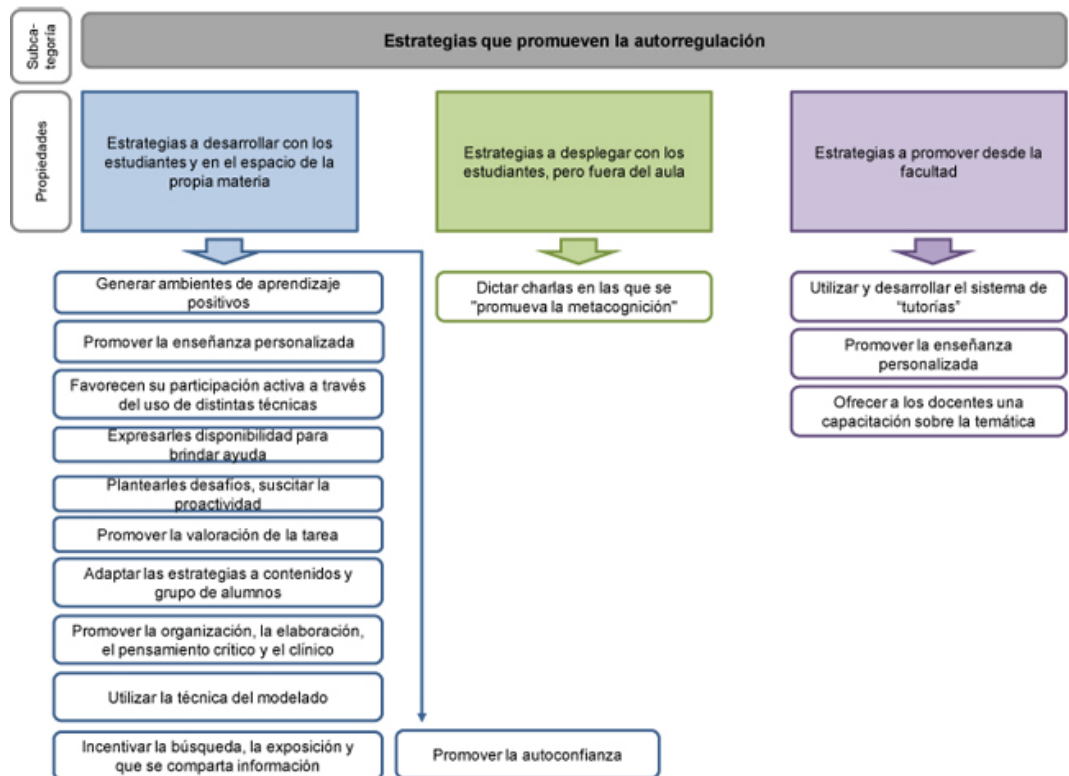


Figura 5: Estrategias que promueven la autorregulación para los docentes de la UP [34]

Entre todas las estrategias que los docentes mencionaron, se destacan principalmente la *promoción de la enseñanza personalizada*, de la cual se derivó la categoría [promoción de la personalización] y a la que varios docentes señalaron como condición *sine qua non* para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en los alumnos. Al igual que ocurrió con la noción de aprendizaje autorregulado, varios profesores demostraron desconocer las características propias de la personalización, aspecto que aquí se destaca puesto que, paradójicamente, la institución en la que se desempeñan procura incentivar un proceso educativo personalizado. En concreto, un docente la identificó como un sinónimo de la educación individualizada y los restantes profesores lo definieron por deducción. Pese a ello, se extrajeron algunas propiedades que la particularizan y que se presentan en la figura 6.

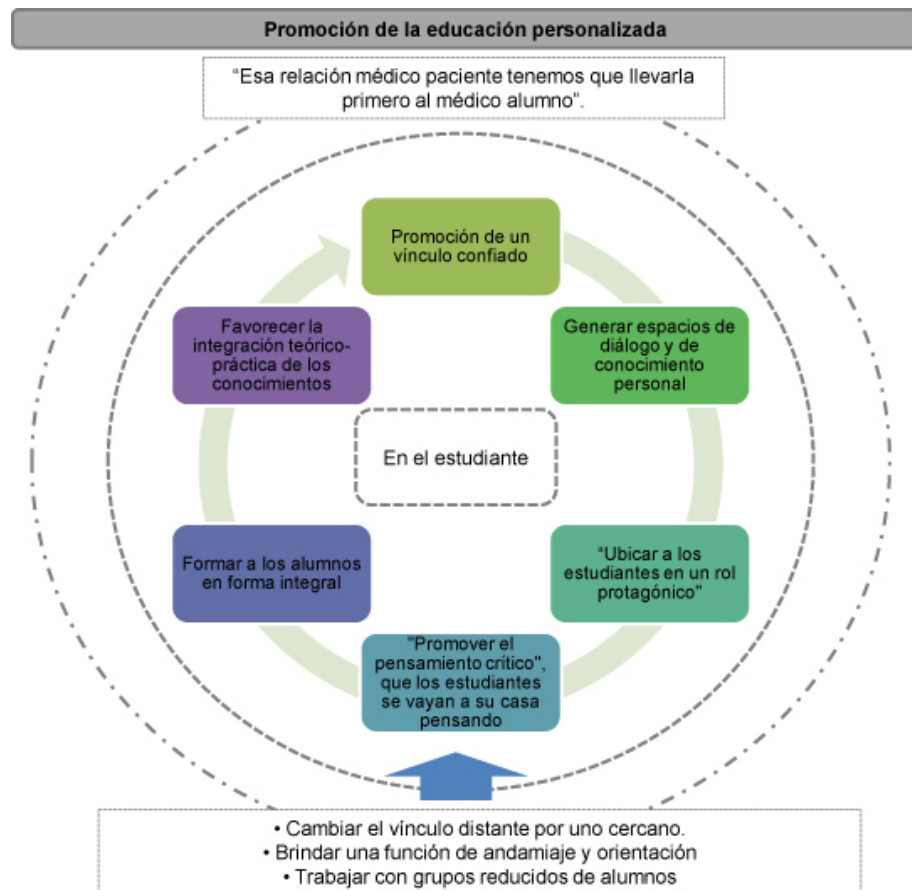


Figura 6: ¿En qué consiste la educación personalizada para los docentes de la UP? [35]

De esta forma, la educación personalizada se dirigiría principalmente a *reproducir la relación médico-paciente en el vínculo docente-alumno*, propiedad que también es un código *in vivo* que se tomó de la entrevista al docente titular de la materia Cirugía de la UP. Ahora bien, existen dos obstáculos para desarrollar la personalización y que consisten en *la presencia de grupos numerosos de estudiantes* y en la producción de un *vínculo distante* entre los docentes y los alumnos que, según lo expresado por los propios profesores, es muy común en el ámbito de la educación médica. [36]

A partir de esta categoría – promoción de la educación personalizada – se abrió la subcategoría "estrategias que propician la personalización" que se concretan en dos ámbitos (ver figura 7). La primera propiedad, *estrategias a desarrollar con los estudiantes y en la materia que se tiene a cargo*, tiene una denominación similar a la del primer espacio en el que se pueden desenvolver las [estrategias para promover la autorregulación]. [37]

En este ámbito, se considera importante *crear un clima de confianza* en el aula, en el que el docente, a partir *de la transmisión de su saber y de su forma particular de ser*, como así también del *conocimiento personal de los alumnos*, pueda *orientar y andamiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, promover la participación activa de los presentes a través de la selección de distintas técnicas* – principalmente la simulación, el interrogatorio y el análisis de casos –, *adapte las estrategias a los contenidos y al grupo de estudiantes, prepare las clases con antelación y facilite el material de estudio*. [38]

La segunda propiedad se la identificó como *estrategias a desarrollar desde la facultad*, que coincide con el nombre de otra que caracteriza las [estrategias para promover el aprendizaje autorregulado], pero que aquí se concreta a través de la *organización de un sistema de tutorías* y de la *implementación de otros mecanismos para efectuar el seguimiento personal de los alumnos*.

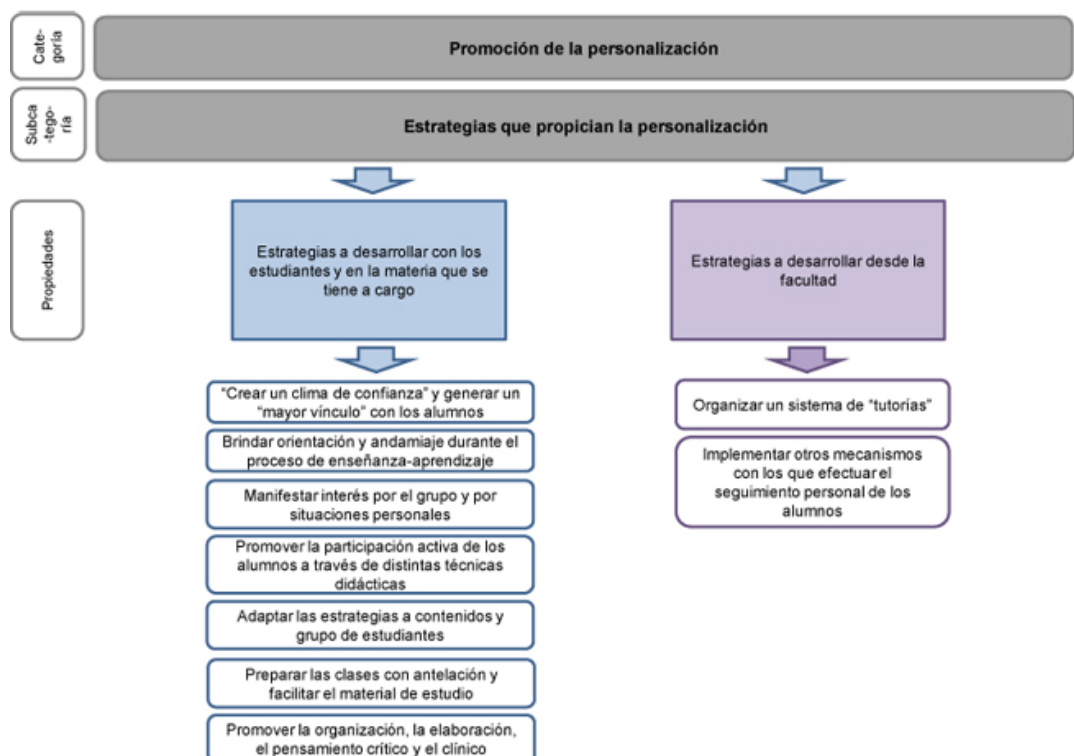


Figura 7: Estrategias que promueven la personalización según los profesores de la UP [39]

La *reproducción de la relación médico-paciente en el vínculo docente-alumno*, una de las propiedades de la categoría [promoción de la educación personalizada], permitió abrir una nueva categoría a la que se distinguió con el

nombre "perfil de involucración docente"; con ésta se señala el tipo de vínculo que cada profesor tendría con sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objeto de suscitar que se replique la relación médico-paciente (ver figura 8). [40]

De esta categoría se desprendieron tres subcategorías: [perfil de involucración profundo], [leve] y [escaso], que se caracterizan por tener distintas propiedades que se extrajeron del mismo discurso docente.

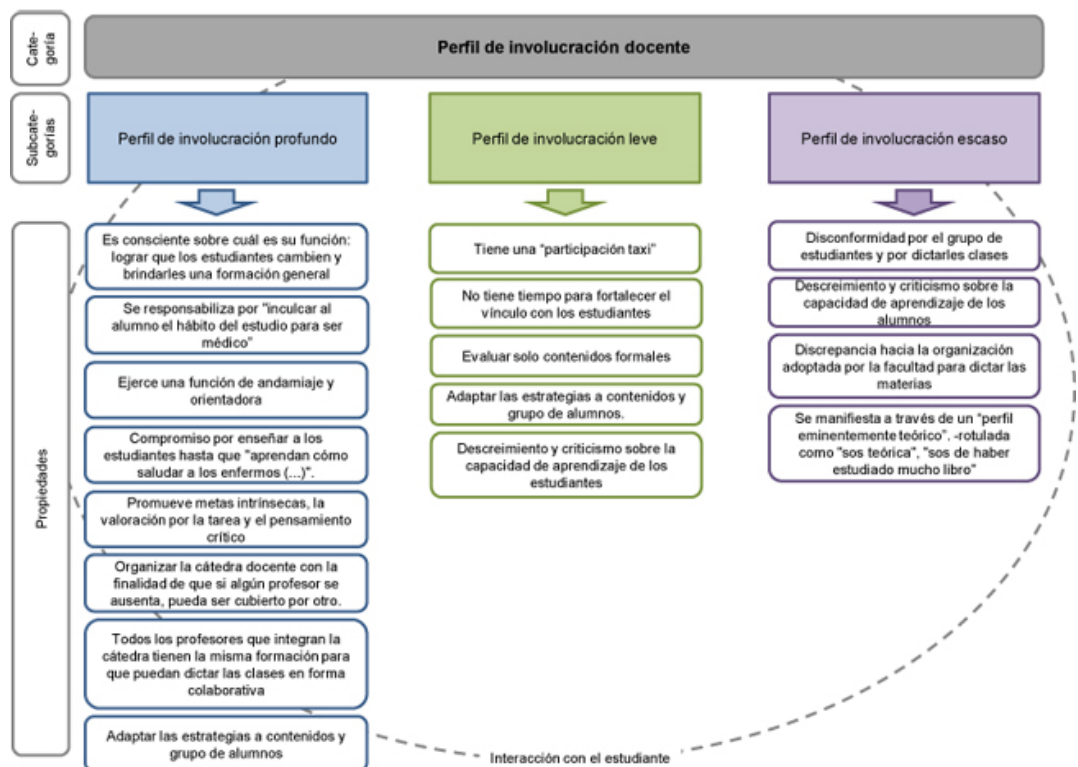


Figura 8: Perfiles de involucración docente en la UP [41]

El [perfil de involucración profundo] es característico de aquellos docentes que tienen la responsabilidad de *inculcar al alumno el hábito de estudio para ser médico*; son conscientes sobre cuál es su función, que consiste en lograr un cambio en los estudiantes. Estas propiedades se vinculan con una expresión del profesor titular de la materia cirugía "los estudiantes tienen que recibir de los profesores hasta aprender cómo saludar a los enfermos", y con otras palabras del docente titular de Medicina Interna II (Dr. Mar., entrevista al docente de Medicina Interna II, septiembre 2010):

"... creo que el aprendizaje es (...) transmitir al alumno lo que es el profesor (...). Implica que uno puede enseñar mal y puede enseñar bien. Pero que si bien hay estrategias para que uno pueda lograr un mejor aprendizaje en los alumnos, esas estrategias quizás sean un condimento muy chiquitito frente a lo que el profesor transmite con su forma de ser (...). Es decir, es muy difícil esforzarse a que alguien quiera transmitir lo que no es ¿No? Y me parece que el alumno, (...), 'tiene una forma de parecerse a', lo mismo pasa con los residentes cuando ya están en su

residencia con el jefe de residentes y con el jefe de departamento o el jefe de servicio, tratan de ponerse el estetoscopio de la misma manera, si la corbata la usan así se la ponen así (...). [42]

El docente con este tipo de perfil tendría un real compromiso hacia el aprendizaje de los alumnos, que lo lleva a esforzarse por brindar una *orientación y andamiaje*, con los que pueda *favorecer el desarrollo de metas intrínsecas, la valoración por la tarea y el pensamiento crítico*. También se ocupa de *adaptar las estrategias a los contenidos y al grupo de alumnos, prepara sus clases con tiempo y dedicación, y fomenta que todos los docentes que integran la cátedra posean la misma formación*, de forma tal que si alguno se ausenta por una urgencia médica, pueda ser cubierto por otro colega o dicten las clases en forma colaborativa, a través de la participación de varios docentes en una misma clase. [43]

Este tipo de involucración se vincula con la motivación hacia el aprendizaje, por la cual el enseñante transmite su saber por amor a su vocación, por el interés de formar a las nuevas generaciones de médicos. A su vez, se opone a la motivación hacia la tarea, que llevaría a dictar clases para enriquecer el *currículum vitae*. [44]

El [perfil de involucración leve], si bien tiene algunas notas en común con la subcategoría anterior, se diferencia principalmente por tener un tipo de *participación taxi* que consiste en dictar clases sólo por unas horas y no formar parte del proceso continuo de formación de los estudiantes; de esta forma, la *falta de tiempo* incidiría en una menor dedicación para fortalecer el vínculo con los alumnos. Ello también repercute en el tipo de evaluación que se efectúa centrada solo en "evaluar contenidos formales y no tener en cuenta hasta qué punto [el alumno con] esos conocimientos está en condiciones de crecer" (Dr. G., entrevista al docente de Farmacología II, septiembre 2010). Otra propiedad de este tipo de perfil es *el descreimiento y/o criticismo sobre la capacidad de aprendizaje de los estudiantes*. [45]

El [perfil de involucración escaso] se manifiesta a través de una gran *disconformidad por el grupo de alumnos y para dictar clases*, de un *descreimiento sobre la capacidad de los estudiantes para aprender*, de la *discrepancia hacia la organización adoptada por la facultad para dictar las materias* y, finalmente, por medio de un *perfil eminentemente teórico*. Esta propiedad, más allá de que permite que el docente ofrezca material bibliográfico de referencia para el estudio y se preocupe por transmitir conceptos importantes en la asignatura, no es apropiada para lograr la integración, tan necesaria en la carrera de medicina, entre la teoría y la práctica. [46]

2.3.2 Resultados del análisis de las entrevistas efectuadas en la universidad estatal

Fruto del análisis de las entrevistas a los docentes de la universidad estatal se abrió la categoría [concepción sobre el aprendizaje], de la cual se derivaron dos subcategorías: [concepción integral del aprendizaje] y [concepción constructivista del aprendizaje] (ver figura 9). En la primera se reconocieron algunas propiedades que demuestran que el aprendizaje es considerado un proceso a través del cual la persona adquiere conocimientos y habilidades con los cuales *resolver los problemas que se le presentan*. Esta característica, que fue señalada por el profesor titular de Cardiología, si bien en una primera instancia parece *utilitarista*, se refiere a una cuestión propia del ser humano, por la cual éste se dirige a encontrar respuestas a las necesidades que se le presentan, solución que siempre será personal ya que dependerá no sólo de los dotes naturales que se posean, sino también de los factores sociales y contextuales en los que se encuentre. Al respecto, el profesor afirmó que el aprendizaje es "la capacidad que tiene la persona para resolver los problemas que se le presentan" (Dr. G., entrevista personal al docente de Cardiología, octubre 2010). La segunda concepción se registró en el discurso de los docentes de las materias aspectos legales, éticos y prácticos del ejercicio profesional II y pediatría, y se caracterizaría por comprender el aprendizaje como un proceso dirigido a *entender, incorporar y relacionar conceptos o conocimientos*.

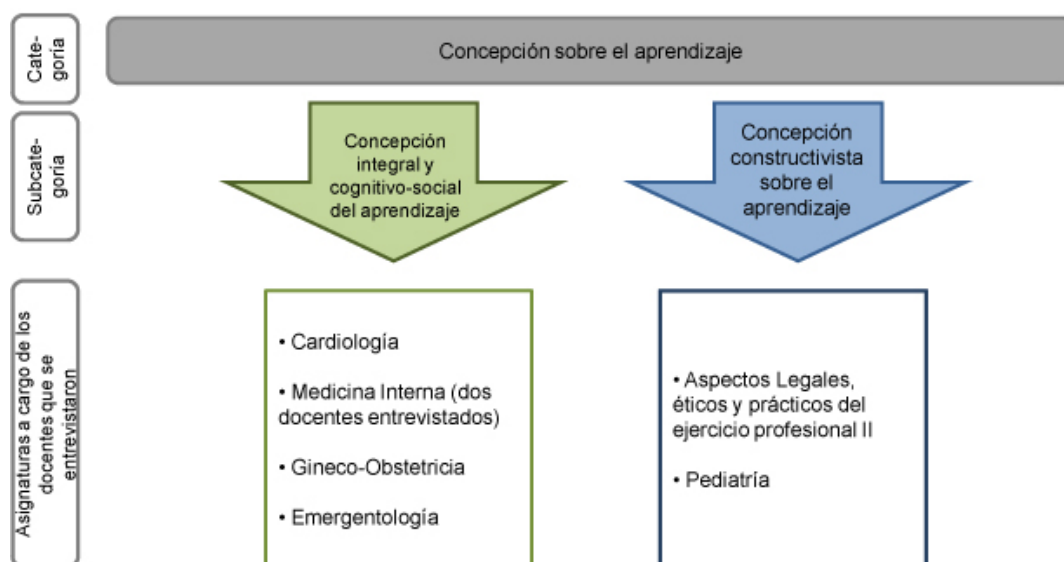


Figura 9: Concepción de aprendizaje en los docentes de la UP [47]

La categoría [visión del aprendizaje autorregulado], se abrió a partir de la información que los profesores suministraron sobre la autorregulación a la cual, la mayoría, manifestó desconocer y la definieron por deducción. No obstante, también se registraron dos subcategorías que se derivaron de la categoría mencionada, junto con algunas propiedades que las identificarían. Una de ellas es la [visión integral] y [cognitivo-social del aprendizaje autorregulado], en la que la autonomía está *asociada a la participación activa de los estudiantes y a la*

habilidad para aprender en forma independiente; asimismo, se la concibe como la *orientación que el docente ejerce para que el estudiante adquiera hábitos de estudio*. Estas propiedades están vinculadas a todas las acciones que el profesor realice para brindar un modelo positivo al alumno y éste cuente con un referente que lo ayude a orientar su aprendizaje. [48]

La otra subcategoría que abrió se la denominó [visión constructivista del aprendizaje autorregulado] y que se registró en el discurso de los docentes que sostienen una [visión constructivista sobre el aprendizaje]. Para ellos, la autorregulación también es la capacidad que permite *comprender, relacionar y elaborar conocimientos* y se manifiesta *a través de la realización de inferencias, del establecimiento de relaciones y de la transferencia de conocimientos* (ver figura 10).

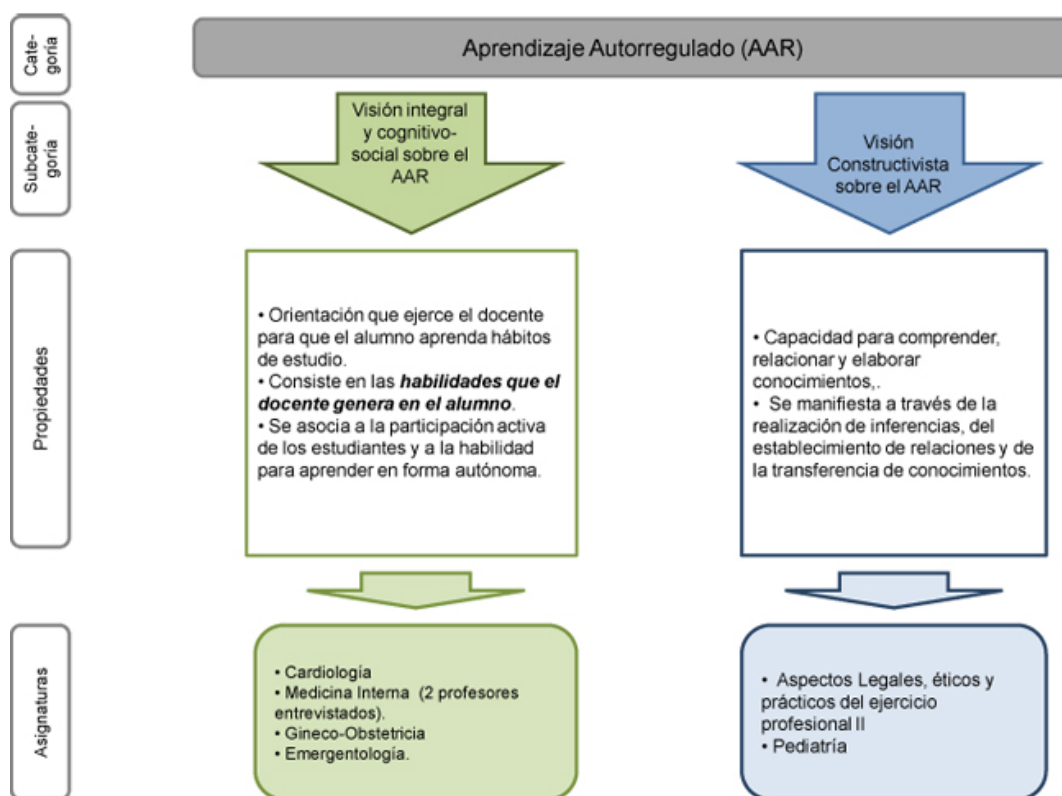


Figura 10: Visión sobre el aprendizaje autorregulado en los docentes de la UE [49]

Con respecto a las subcategorías [alumnos autorregulados] y [alumnos no autorregulados], sólo cabe acotar algunas propiedades que no se presentaron en los discursos de los docentes de la UP. Entre ellas, los estudiantes autónomos se caracterizarían por ser capaces de *resolver problemas*, para lo cual *saben cómo buscar y dónde encontrar* información sobre "las temáticas de una currícula que es muy intensa" (Dr. B, entrevista personal al docente titula de Pediatría, octubre 2011); también "incorporan nuevos conocimientos que exceden los brindados en clase"; *investigan, buscan bibliografía, utilizan los apuntes como guía, tienen hábitos de estudio*. Por el contrario, los alumnos que no son autorregulados tendrían una *orientación hacia la tarea* ya que "se

apropian de los contenidos con el objetivo de aprobar [un examen]" (Dr. B, entrevista personal al docente titular de pediatría, octubre 2011). [50]

En la subcategoría [estrategias que promueven la autorregulación] se identificaron varias propiedades con las que se demuestra el importante rol que tiene el docente para favorecer el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes. Entre ellas, se destacan algunas que pueden desenvolverse en el aula y en la interacción con los alumnos: la *puesta en juego de la creatividad* para utilizar el método o la estrategia didáctica más apropiada para *fomentar el pensamiento reflexivo, el planteo de hipótesis y la resolución de problemas*; la *aplicación del aprendizaje basado en problemas* por ser apropiados para suscitar la *participación activa* de los alumnos y la *integración de conocimientos teóricos y prácticos*. [51]

La *organización de capacitaciones sobre la temática y de carácter práctico* para los docentes es otra propiedad que puede fomentarse desde la institución; esta idea se refuerza con las palabras de uno de los docentes "cuanto más se maneje los aspectos docentes, más podemos facilitar el autodesarrollo de las personas" (Dr. B, entrevista personal al docente titular de Medicina Interna, octubre 2011). [52]

Otras estrategias que se pueden aplicar en el aula están directamente vinculadas con la promoción de una metodología personalizada, como por ejemplo, *efectuar un diagnóstico inicial, promover actividades que propicien el conocimiento personal de los alumnos, la enseñanza de hábitos de estudio y la estimulación de la motivación del estudiante*. "Es necesario aumentar el seguimiento y la mediación docente para que los alumnos puedan regular dichos aspectos. Es necesario poner pasión en lo que se hace, tanto el docente como el alumno" (Dr. C, entrevista personal al docente titular de aspectos legales, éticos y prácticos del ejercicio profesional II, octubre 2011). [53]

Al igual que ocurrió con las entrevistas a los profesores de la UP, los docentes de la UE, también establecieron un fuerte vínculo entre el desarrollo de la autorregulación y la personalización; idea que se refuerza particularmente por el hecho de que el plan de estudios de la institución estatal tiene un diseño personalizado,

"el espíritu de este cambio curricular es que sea personalizado, [que] el alumno acompañe al docente – uno a uno, como mucho dos a uno –, en sus tareas habituales, asistenciales, entonces participa el alumno como sombra del docente y está con actividades similares al docente ..." (Dr. B, entrevista personal al docente titular de Medicina Interna, octubre 2011). [54]

Asimismo, los profesores de esta universidad, en comparación con los docentes de la institución privada, demostraron tener un mayor conocimiento pedagógico sobre las implicancias de la educación personalizada, motivo por el cual también se abrió la categoría [promoción de la personalización] (ver figura 11).

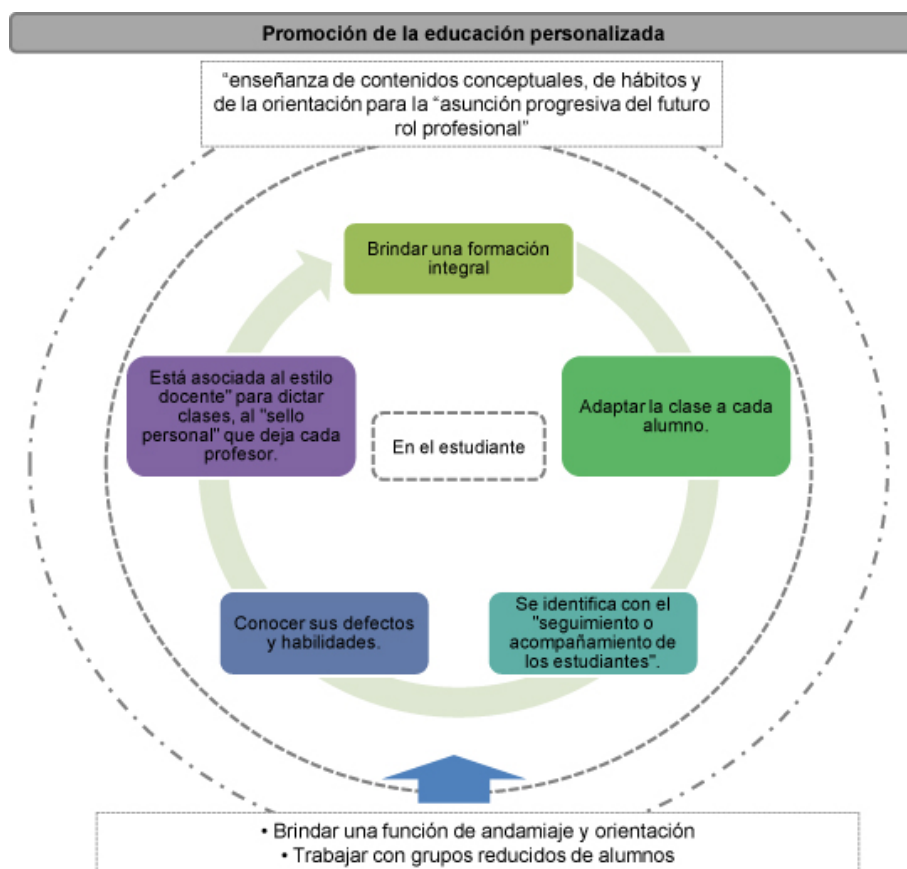


Figura 11: ¿En qué consiste la educación personalizada para los docentes de la UE? [55]

A partir de ésta, se derivó la subcategoría "características de la educación personalizada", a la que los docentes, sin reconocerla explícitamente como una metodología, la asociaron con la *formación integral de los alumnos*, con su *seguimiento* y con la *adaptación de los recursos a las particularidades del grupo*; también la identificaron con el *estilo que tiene el docente para dictar las clases* y al *sello personal* que deja en cada estudiante con la última finalidad de *orientar a que éste asuma su futuro rol profesional*. [56]

Para favorecer su desarrollo propusieron una serie de acciones con las que se abrió la subcategoría [estrategias que propician la personalización], algunas factibles de ser aplicadas en la propia materia y con los alumnos, y otras que deben promoverse desde la facultad (ver figura 12).

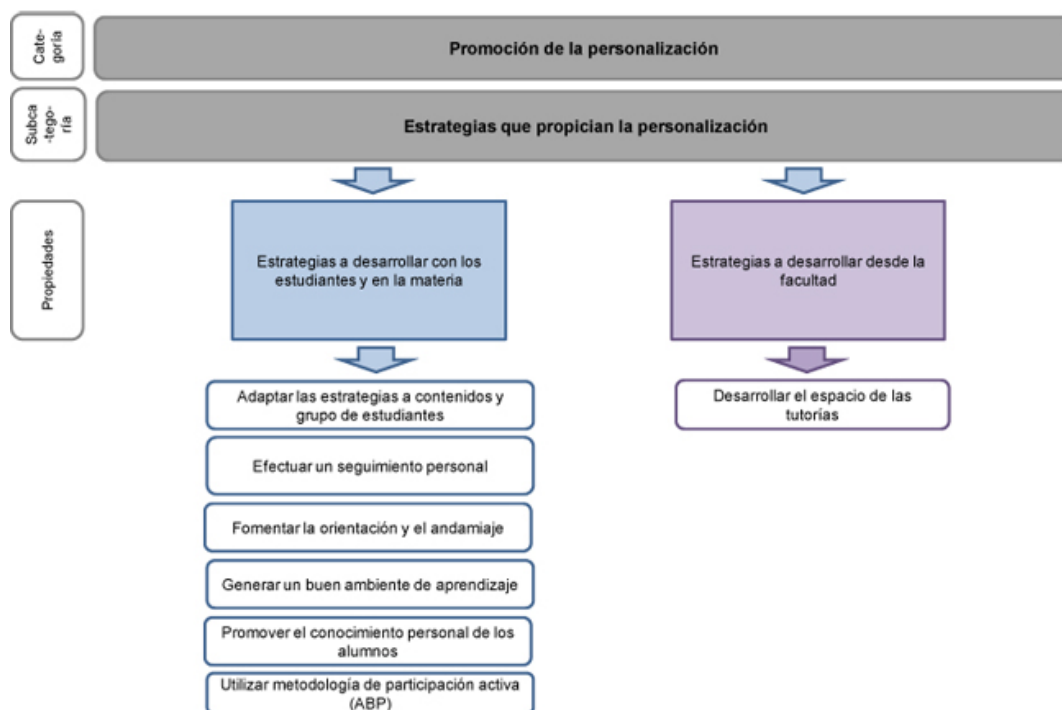


Figura 12: Estrategias que propician la personalización según los profesores de la UE [57]

Al igual que ocurrió en el análisis de las entrevistas de los profesionales de la UP, se registró la categoría [perfil de involucración docente] para señalar el tipo de vínculo que cada docente tendría con los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de lo que se presentó en la anterior universidad, de esta categoría sólo se derivó la subcategoría [perfil de involucración profundo], cuyas propiedades son: *interés por el grupo y situaciones personales, incentivo de la formación integral de los alumnos, generación de un buen ambiente de aprendizaje, adaptación de contenidos a grupo y alumnos, reconocer cuán importante es la dedicación del docente para promover un proceso de enseñanza-aprendizaje completo – o integral – y tomar conciencia de la influencia que se tiene sobre los alumnos.* [58]

De acuerdo con las propiedades que se identificaron en cada una de las entrevistas, todos los profesores de la UE tendrían un perfil de involucración profundo. Sobre ello, no sólo actuarían positivamente las condiciones naturales de cada docente para ejercer esta función, sobre lo cual, el docente de cardiología afirmó

"se nace con la capacidad de ser docente, cualidad que ayuda a desenvolverse con gusto y soltura, a transmitir la pasión por la materia y por la profesión y a innovar en todos los recursos didácticos que se utilicen con el objetivo principal de promover aprendizajes en los estudiantes, que son los futuros profesionales de la medicina" (Dr. G., entrevista personal al docente titular de Cardiología, octubre 2010). [59]

También actuarían otros factores, como la carga horaria laboral que se dedica a la docencia y la formación pedagógica con la que se cuenta. [60]

2.3.3 ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes de cada universidad?

A partir del análisis de las entrevistas se identificaron cuatro concepciones distintas sobre el aprendizaje: la [integral], [cognitivo-social], [volitiva] y [visión constructivista], cada una con propiedades que las caracterizan y que, a su vez, se reflejan en la [visión] que los docentes tienen [sobre el aprendizaje autorregulado]. [61]

Puede reconocerse que estas concepciones son implícitas, ya que se extrajeron del discurso de cada uno de los profesores y reflejan los supuestos filosóficos y epistemológicos que tendrían en relación a los conceptos aludidos. [62]

Los profesores de la UP, con excepción de uno, expresaron desconocer el concepto de autorregulación, que definieron por deducción; por el contrario, los profesores de la UE, demostraron tener un mayor conocimiento al respecto. Una cuestión similar ocurrió en relación a la [educación personalizada], que solo fue definida y explícitamente reconocida por los profesores de la UE. [63]

En las dos instituciones, en la subcategoría los [alumnos autorregulados], se identificaron características que son señaladas en la bibliografía existente sobre la temática. Particularmente se destacan: la participación en clase o fuera de ella; la dedicación; la proactividad para buscar ayuda, estudiar en forma individual e investigar; la autoconfianza y la capacidad de confiar en los docentes; la reflexión; la estrategia para aprovechar el tiempo y seleccionar metas claras de aprendizaje; y la exigencia hacia los profesores. [64]

Asimismo, se destaca que las [estrategias propuestas para estimular el aprendizaje autorregulado] se vinculan con las planteadas para [favorecer la personalización]. De hecho, para los docentes, el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes se puede ver beneficiado en ambientes de aprendizaje personalizados en los que se apliquen técnicas, procedimientos y recursos que promuevan una educación integral y el conocimiento de los alumnos con el fin último de lograr que *progresivamente asuman el futuro rol profesional* y se replique la *relación médico-paciente* en el *vínculo docente-alumno*. [65]

Estas dos propiedades de la categoría [promoción de la educación personalizada], permitió abrir una nueva categoría a la que se distinguió con el nombre [perfil de involucración docente], con la que se señala el tipo de vínculo que cada profesor tendría con sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objeto de suscitar que se duplique la relación antedicha y se asuma el rol del médico. [66]

3. Conclusiones

La presente investigación se inicia con un breve marco teórico en el que se brindan definiciones sobre lo concerniente a los términos concepción, autorregulación y personalización del aprendizaje. A partir de allí, se aplicaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes de dos instituciones académicas; la información que se obtuvo se analizó de acuerdo con la metodología propia de la Teoría Fundamentada, la cual permite elaborar un marco conceptual que emerge de los datos recogidos. [67]

Las características del diseño metodológico propuesto otorgan a la presente investigación cualidades sugerentes e innovadoras, al no encontrarse trabajos similares en el área de la educación médica focalizados en el estudio de las concepciones docentes sobre el aprendizaje, la capacidad autorreguladora y la personalización educativa. [68]

Los resultados hallados permitieron identificar que entre los profesores entrevistados existen cuatro concepciones sobre el aprendizaje – integral, sociocognitivo, volitivo y constructivista – que influyen en la comprensión que cada profesional tiene sobre la autorregulación. [69]

En relación a este último constructo y a la personalización educativa la mayoría de los profesores expresó desconocerlos; no obstante, identificaron ciertas características que permitieron abrir nuevas categorías o subcategorías de análisis que se vinculan con las cualidades halladas en la bibliografía sobre ambos conceptos. [70]

Asimismo, se establecieron fuertes vinculaciones entre la capacidad autorreguladora y la personalización, a partir de que los docentes reconocieron a esta última como el vehículo necesario para promover una mayor autonomía en los estudiantes. [71]

El estudio abre el camino para el desarrollo de futuras investigaciones sobre la temática en el nivel de postgrado de la educación médica y en otras disciplinas universitarias. De la misma forma, sería interesante abordar cuáles son las concepciones que los estudiantes universitarios y sus docentes tienen en relación a los tres conceptos mencionados (aprendizaje, autorregulación y personalización educativa) para luego efectuar una triangulación intermetodológica. Los resultados obtenidos a través de estas propuestas cobrarán un mayor valor si se utilizan para efectuar mejoras sobre las prácticas docentes, ya sea a través de la propuesta de ofertas de capacitación centradas en los aspectos que se reconozcan como negativos (en el presente trabajo, por ejemplo, uno de ellos es el desconocimiento por parte de los profesores de la UP sobre la educación personalizada, modelo pedagógico que se sostiene en la universidad) o de un mayor acompañamiento de las actividades que se realizan en el aula o fuera de ella. [72]

Agradecimientos

Agradezco especialmente a la Dra. Stella Maris VÁZQUEZ y a la Dra. Gilda DIFABIO de ANGLAT por su continua orientación y enseñanza.

Referencias

- Antón Nuño, María Ascensión (2012). Docencia universitaria: concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de casos. *Tesis doctoral, Universidad de Burgos, Facultad de Humanidades y Educación, Departamento de Ciencias de la Educación*, http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/183/1/Ant%C3%B3n_Nu%C3%B1o.pdf [Fecha de acceso: 19 de junio de 2013].
- Campo Redondo, María & Labarca Reverol, Catalina (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 60, 41-54.
- Cuñat Giménez, Rubén (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Actas del XX Congreso anual de la Asociación Europea de Dirección y Economía de la Empresa, Madrid*. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458> [Fecha de acceso: 18 de junio de 2013].
- Feixas, Mónica (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 16(2), 1-27, http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm [Fecha de acceso: 18 de junio de 2013].
- Fernández Nistal, María Teresa; Tuset Bertran, Ana María; Pérez Ibarra, Ricardo Ernesto & Leyva Pacheco, AnaCecilia (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(2), 287-298.
- García Hoz, Víctor (1988). *Educación personalizada*. Bogotá: Grupo Editor Quinto Centenario.
- Gaskins, Bob & Austin, Dennis (2007). *Powerpoint. Versión 2007* [Programa informático de presentaciones]. Redmond, WA: Microsoft Corporation.
- Gómez, Viviana & Guerra, Paula. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.
- Gow, Lyn & Kember, David (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- Gregory, Janet & Jones, Robert (2009). Maintaining competence: A grounded theory typology of approaches to teaching in higher education. *Higher Education*, 57, 769-785.
- Hernández Sampierl, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kelly, George A. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Barcelona: Paidós.
- Kuhl, Julius (2000). A functional design approach to motivation and self-regulation. The dynamic of personality systems interactions. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.111-169). San Diego, CA: Academic Press.
- Mace, F. Charles; Belfiore, Phillip & Hutchinson, Jeffrey M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp.39-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martínez Uribe, Patricia; Mateos Sanz, María del Mar; Villalón, Ruth; Cervi, Jimena; Pecharromán, Ana Ma & Martín Ortega, Elena (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, Ma. del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín & Montserrat de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos* (pp.171-188). Barcelona: Grao.
- Marton, Ference & Säljö, Roger (1997). Approaches to learning. In Ference Marton, Dai Hounsell & Noel J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (pp.39-58). Edinburgh: Edinburgh Scottish Academic Press.

- McCombs, Barbara L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp.67-124). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moreno, Mar & Azcárate, Carmen (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Muhr, Thomas & Scientific Software Development (2004). *ATLAS.ti, Versión 5.0* [Programa informático]. Berlin: Scientific Software Development GmbH.
- Paris, Scott G. & Byrnes, James P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp.169-200). New York: Springer.
- Pintrich, Paul R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moche Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, Paul R. & De Groot, Elisabeth V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pozo, Juan Ignacio & Rodrigo, María José (2001). Del cambio de contenidos al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Pratt, Daniel & Associates (1998). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, CA: Krieger.
- Prosser, Michael & Trigwell, Keith (1999). *Understanding learning and teaching*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Raymond, Emilie (2005). La teorización anclada (grounded theory) como método de investigación en ciencias sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, 23, 217-227, <http://www.moebio.uchile.cl/23/raymond.htm> [Fecha de acceso: 21 de abril de 2014].
- Rodrigo, Ma. José; Rodríguez, Javier & Marrero, Javier (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, Lourdes (2005). Concepciones de aprendizaje de profesores universitarios y profesionales no docentes: un estudio comparativo. *Anales de Psicología*, 21(2), 231-243.
- Samuelowicz, Katherine & Bain, John B. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-395.
- Schunk, Dale H. & Zimmerman, Barry J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning. From teaching to self-reflective practice*. New York: The Guildford Press.
- Strauss, Anselm & [Corbin, Juliet](#) (1998). *Basics of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Winne, Philip H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In Barry J. Zimmerman & Dale H. Shunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theoretical perspectives* (pp.153-189). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, Barry J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. In Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich & Moche Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-38). San Diego, CA: Academic Press.

Autora

Florencia Teresita DAURA TOYOS, doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina); magister en Dirección de Centros Educativos, Centro Universitario Villanueva (Madrid); licenciada en Psicopedagogía, Universidad del Salvador (Buenos Aires, Argentina); becaria postdoctoral del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina); docente de la Escuela de Educación de la Universidad Austral. Sus actuales líneas de investigación son: el aprendizaje autorregulado y las estrategias didácticas en el nivel universitario, el compromiso académico y su vinculación con la perspectiva de tiempo futuro en estudiantes universitarios.

Contacto:

Florencia Teresita Daura
Centro de Investigación en Antropología
Filosófica y Cultural (CIAFIC) (CONICET)
Av. Federico Lacroze 2011
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Argentina

Tel.: +54 11 4777-5280

Fax: +54 11 4776-0913

E-mail: flodaura@hotmail.com

Cita

Daura Toyos, Florencia Teresita (2014). Los docentes universitarios y su concepción sobre el aprendizaje, la autorregulación y la personalización educativa. Un análisis desde la teoría fundamentada [72 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs140289>.